



ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ ҚЫЗДАР ПЕДАГОГИКАЛЫҚ УНИВЕРСИТЕТІНІҢ
ХАБАРШЫСЫ

ВЕСТНИК
КАЗАХСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ЖЕНСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

BULLETIN
OF KAZAKH NATIONAL WOMEN'S TEACHER TRAINING UNIVERSITY

№2 (94) 2023

Алматы
«Қыздар университеті»
2023



ISSN 2306-5079
Индекс 75138

Қазақстан Республикасының Ақпарат және қоғамдық даму министрлігі, Ақпарат комитеті, Мерзімді баспасөз басылымын, ақпарат агенттігін және желілік басылымды есепке қою, қайта есепке қою туралы № KZ11VPY00071805 куәлігі негізінде 12.06.2023 тіркелген.

Шығу жиілігі: жылына 4 рет

Бас редактор

Аршабеков Нурғали Рахимғалиұлы

филос.ғ.д., профессор, ҚазҰлтҚызПУ Қаржы және экономикалық мәселелер бойынша ректор кеңесшісі
(Алматы қ, Қазақстан)

Бас редактордың орынбасары

Шакирова Светлана Махмутовна

филос.ғ.к., ҚазҰлтҚызПУ Ғылыми басылымдар мониторингі бөлімінің басшысы, Қазақстан Білім беру саласындағы зерттеу қоғамдастығының (KERA) мүшесі (Алматы қ, Қазақстан)

ХАЛЫҚАРАЛЫҚ РЕДАКЦИЯЛЫҚ КЕҢЕС

Dr. Kathie Stromile Golden

PhD, Mississippi Valley State University, USA

Dr. Catherine Alexander

PhD, Durham University, UK

Dr. Stanislav Bencic

Professor, Pan-European University, Bratislava, Slovakia

Dr. Türkmen Fikret

PhD, Professor, The Institute for Turkish World Studies at Ege University, Turkey

Dr. Rimantas Želvys

Dr. Professor, Lithuania

Dr. Gökhan Özdemir

Professor, Nigde Ömer Halisdemir University, Turkey

РЕДАКЦИЯ АЛҚАСЫ

Джумакулов Закир Даниярович

мемлекеттік саясат магистрі (МРР), ҚазҰлтҚызПУ Ғылыми жұмыс және халықаралық ынтымақтастық жөніндегі проректоры, Қазақстан білім беру саласындағы зерттеу қоғамдастығының (KERA) мүшесі; Салыстыру және халықаралық білім беру қауымдастығының (АҚШ) мүшесі
(Алматы қ, Қазақстан)

Байташева Гауһар Өмірәліқызы

а/ш.ғ.к., доцент, ҚазҰлтҚызПУ Жаратылыстану институтының директоры (Алматы қ, Қазақстан)

Бакирова Эльмира Айнабековна

ф-м.ғ.к., профессор, ҚазҰлтҚызПУ Математика кафедрасының профессоры (Алматы қ, Қазақстан)

Кариев Адлет Дюсембаевич	п.ғ.к., ҚазҰлтҚызПУ Мектепке дейінгі және бастауышқа дайындау кафедрасы білім беру бағдарламасының көшбасшысы (Алматы қ, Қазақстан)
Қуанышева Жанар Кадыржановна	п.ғ.к., ҚазҰлтҚызПУ Химия кафедрасының қауым. профессоры м.а. (Алматы қ, Қазақстан)
Сулейменова Жаркынбике Нұаевна	п.ғ.д., ҚазҰлтҚызПУ Қазақ тілін оқыту теориясы мен әдістемесі кафедрасының профессоры (Алматы қ, Қазақстан)
Уразалиева Мөлдір Аббасқызы	п.ғ.к., ҚазҰлтҚызПУ Музыка кафедрасының профессоры м.а. (Алматы қ, Қазақстан)
Корректор	
Жакибаева Калипа Аманбаевна	ҚазҰлтҚызПУ ғылыми басылымдар мониторингі бөлімінің корректор-маманы (Алматы қ, Қазақстан)



«Қыздар университеті»
б а с п а с ы

Басуға 26.06.2023 жылы қол қойылды.
Пішімі 60х48 1/8. Көлемі 7,5 б.т.
Офисті қағаз. Сандық басылыс.
Таралымы 300 дана. Бағасы келісімді.
050000, Алматы қаласы, Гоголь көшесі, 116.
«Қыздар университеті» баспасында басылды.
Тел.: +7(727) 237-38-33

© Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, 2023
050000, Алматы қ., Гоголь көшесі 114, 1- корпус. Тел. +7(727) 237-00-18

Журнал основан в 2005 году.

Зарегистрирован в Министерстве информации и общественного развития Республики Казахстан. Свидетельство о постановке на учет, переучет периодического печатного издания, информационного агентства и сетевого издания Комитета информации №KZ11VPY00071805 от 12.06.2023г.

Выходит 4 раза в год.

Главный редактор - доктор философских наук, профессор, советник ректора КазНацЖенПУ по финансово-экономическим вопросам *Аршабеков Нурғали Рахымғалиевич*

Заместитель главного редактора - кандидат философских наук, руководитель отдела мониторинга научных изданий КазНацЖенПУ, член Казахстанской ассоциации исследований в области образования KERA *Шакирова Светлана Махмұтовна*

Корректор - *Жакибаева Калипа Аманбаевна*

МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Dr. Kathie Stromile Golden, *PhD, Mississippi Valley State University, USA*

Dr. Catherine Alexander, *PhD, Durham University, UK*

Dr. Stanislav Bencic, *Professor, Pan-European University, Bratislava, Slovakia*

Dr. Türkmen Fikret, *PhD, Professor, The Institute for Turkish World Studies at Ege University, Turkey*

Dr. Rimantas Želvys, *Dr. Professor, Lithuania*

Dr. Gökhan Özdemir, *Professor, Nigde Ömer Halisdemir University, Turkey*

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Джумакулов З. Д., магистр государственной политики (MPP), проректор по научной работе и международному сотрудничеству КазНацЖенПУ, член Казахстанской ассоциации исследований в области образования KERA; член Сообщества сравнительного и международного образования (CIES) (США)

Байташева Г.У., к.с/х.н., доцент, директор Института естествознания КазНацЖенПУ

Бакирова Э.А., к.ф-м.н., профессор, профессор кафедры математики КазНацЖенПУ

Кариев А.Д., к.п.н., КазНацЖенПУ

Куанышева Ж.К., к.п.н., ст. преподаватель кафедры химии КазНацЖенПУ

Сүлейменова Ж.Н., д.п.н., профессор кафедры теории и методики преподавания казахского языка КазНацЖенПУ

Уразалиева М.А., к.п.н., и.о. профессора кафедры музыки КазНацЖенПУ

Founded in 2005.

Registered in the Ministry of Information and Social Development of the Republic of Kazakhstan.

Certificate on registration, re-registration of a periodical, an information agency and an online publication of the Information Committee no. KZ11VPY00071805 dated 12.06.2023.

The journal is published quarterly.

Editor-in-chief - Doctor of Philosophy, Professor, advisor to the Rector of Kaznatszhenpu on financial and economic issues **Nurgali R. ARSHABEKOV**

Deputy Editor-in-Chief - Candidate of Philosophical Sciences, Head of the Department of Monitoring of scientific publications of KNWTTU, member of the Kazakhstan Association for Research in Education KERA **Svetlana M. SHAKIROVA**

Proofreader - Kalipa A. ZHAKIBAYEVA

EDITORIAL BOARD

Zakir Jumakulov, Master of Public Policy (MPP), Vice-Rector for Research and International Cooperation of KNWTTU, member of the Kazakhstan Association for Educational Research (KERA); member of the Community of Comparative and International Education (CIES) (USA)

Dr. Gaukhar Batasheva, Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor, Director of the Institute of Natural Sciences, KNWTTU

Dr. Elmira Bakirova, Ph.D., Professor, Professor of the Department of Mathematics, KNWTTU

Dr. Adlet Kariev, PhD, Department of preschool and primary education, KNWTTU

Dr. Zhanar Kuanysheva, PhD, senior lecturer of the Department of Chemistry, KNWTTU

Dr. Zharkynbike Suleimenova, Dr. Sc., Professor of the Department of Theory and Methodology of Teaching the Kazakh language, KNWTTU

Dr. Moldir Urazalieva, PhD, Acting Professor of the Department of Music, KNWTTU

INTERNATIONAL EDITORIAL COUNCIL

Dr. Kathie Stromile Golden, *PhD, Mississippi Valley State University, USA*

Dr. Catherine Alexander, *PhD, Durham University, UK*

Dr. Stanislav Bencic, *Professor, Pan-European University, Bratislava, Slovakia*

Dr. Türkmen Fikret, *PhD, Professor, The Institute for Turkish World Studies at Ege University, Turkey*

Dr. Rimantas Želvys, *Dr. Professor, Lithuania*

Dr. Gökhan Özdemir, *Professor, Nigde Ömer Halisdemir University, Turkey*

М А З М Ұ Н Ы

1-бөлім. Педагогикалық білім беру мен әлеуметтік-гуманитарлық ғылымдардың өзекті мәселелері

Дэвид ФРОСТ

Университеттер, мектептер және үшінші кеңістік 10

Карен ФОРБС

Мектептердегі тіл саясаты: ғылыми негізделген және келісілген саясат үшін дәлелдер 22

М. ЗӘМІРБЕКҚЫЗЫ, Ж.М. БҰЛАҚБАЙ

Ұлттық бірыңғай тестілеу - жоғары білімге қадам 31

Ш.Б. ҚҰЛМАНОВА, А.А. ҚОСАНОВА

Ғалым-педагог Әмина Нұғманованың балаларға музыкалық білім беру тәрбиесіне қосқан ғылыми-әдістемелік үлесі 44

Т.Ә. ҚОҢЫРАТБАЙ

Музыкалық түркология ғылымында қобыз дәстүрінің зерттелуі (генезис және типология мәселелері) 56

В.В. ФУРС

Ойдан құрастырылған әлемнің семиотикасы: трансмедиялық франшиздердің біртектілігі (біртектілігі емес) (суперкейіпкер туралы тарих және фэнтези жанрындағы әңгімелер мысалында) 71

2- бөлім. Оқу пәндерін оқыту әдістемесі

Р.К. КАРСЫБАЕВА, Л.М. ИСКАКОВА

PIRLS - халықаралық зерттеудің мәні мен мағынасы: бастауыш сыныптарда оқу сауаттылығын қалыптастыру 85

Т.Т. ТУРСЫНОВА, К. М. САГИНОВ, С.М. БАХИШЕВА

Адаптивті оқыту технологиясын оқу үдерісінде қолдану 98

Журналына мақалалар жариялау талаптары 113

Журналына мақалалар жариялау талаптары (орысша) 115

Журналына мақалалар жариялау талаптары (ағылшынша) 117

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. Актуальные вопросы педагогического образования и социогуманитарных наук

Дэвид ФРОСТ Университеты, школы и третье пространство [ENG]	10
Карен ФОРБС Языковая политика в школах: аргументы в пользу научно обоснованной и согласованной политики [ENG]	22
М. ЗАМИРБЕККЫЗЫ, Ж.М. БУЛАКБАЙ Единое национальное тестирование - путь к высшему образованию [KAZ]	31
Ш.Б. КУЛЬМАНОВА, А.А. КОСАНОВА Научно-методический вклад ученого-педагога Амины Нугмановой в музыкальное воспитание детей	44
Т. А. КОНЫРАТБАЙ Исследование кобызовой традиции в музыкальной тюркологии (проблемы генезиса и типологии) [KAZ]	56
В.В. ФУРС Семиотика вымышленных миров: идеологическая (не)однородность трансмедийных франшиз (на примере повествований в жанре фэнтези и историй о супергероях)	71

Раздел 2. Методика преподавания учебных дисциплин

Р.К. КАРСЫБАЕВА, Л.М. ИСКАКОВА PIRLS - сущность и значение международного исследования: формирование грамотности чтения в начальных классах [KAZ]	85
Т.Т. ТУРСЫНОВА, К. М. САГИНОВ, С.М. БАХИШЕВА Применение технологии адаптивного обучения в учебном процессе [KAZ]	98
Требования к статьям для публикации в журнале (на казахском языке)	113
Требования к статьям для публикации в журнале	115
Требования к статьям для публикации в журнале (на английском языке)	117

CONTENTS

Section 1. Topical issues of pedagogical education and socio-humanitarian sciences

David FROST	
Universities, schools and the third space	10
Karen FORBES	
School language policies: a case for research-informed, cohesive policies	22
Maslikhat ZAMIRBEKKYZY, Zhanat M. BULAKBAY	
Unified national testing: pathway to higher education [KAZ]	31
Sholpan B. KULMANOVA, Alua A. KOSANOVA	
Scientific and methodological contribution of the scientist-pedagogue Amina Nugmanova to the musical education of childrenchildren [KAZ]	44
Tynysbek A. KONGYRATBAY	
Study of kobyz tradition in musical turkology (genesis and typology problems) [KAZ]	56
Veronika V. FURS	
Semiotics of the fictional worlds: ideological (in)homogeneity of the transmedia franchises (by the example of fantasy stories and stories about superheroes) [RUS]	71

Section 2. Methods of teaching academic disciplines

Raissa K. KARSYBAYEVA, Lyaila M. ISKAKOVA	
PIRLS - the essence and significance of international research: ways of formation of literacy in primary school [KAZ]	85
Tangal T. TURSINOVA, Kairat M. SAGINOV, Svetlana M. BAKHISHEVA	
Application of adaptive learning technology in the educational process [KAZ]	98
Requirements for articles (in Kazakh)	113
Requirements for articles (in Russian)	115
Requirements for articles	117

1 - бөлім

**Педагогикалық білім беру мен әлеуметтік-
гуманитарлық ғылымдардың өзекті мәселелері**

Раздел 1

**Актуальные вопросы педагогического образования и
социогуманитарных наук**

Section 1

**Topical issues of pedagogical education
and socio-humanitarian sciences**

UNIVERSITIES, SCHOOLS AND THE THIRD SPACE

David Frost

HertsCam Network,
Wolfson College, Cambridge, UK
davidfrost52@hotmail.co.uk

Abstract

This paper explores relationships between universities and schools. It draws on the author's first-hand experience in a long career in the higher education sector working in, and with, many different kinds of universities. It is also informed by his direct involvement in research on school-university partnerships. It considers fundamentals such as the nature of education and the core purposes of both types of institution. Issues that arise in school-university partnerships are considered and the concept of the 'third space' in which there can be mutuality and collaboration is explored. The paper highlights challenges to both universities and schools as they navigate partnerships. From my point of view, it is entirely reasonable for schools and teachers to be the dominant partners and for university academics to see themselves as supporters, servants and consultants.

In the late 1990s, the author had been asked by the University of Cambridge Faculty of Education to work with a new partnership with schools in the country of Hertfordshire. The HertsCam Network, as it began to be called, established a Steering Committee with members who were school principals and a representative of the district authority. This worked well until the university took steps to try to impose higher fees, compulsory training in quantitative research methods and an end to experienced teachers in the MEd teaching team. The Steering Committee found this unacceptable so took decisive action and declared independence. HertsCam became a registered charity (NGO) governed by a Board of Trustees which is dominated by school principals. This enabled the network members to embrace more fully the idea of non-positional teacher leadership.

Key words: education, schools, universities, partnership, third space

УНИВЕРСИТЕТТЕР, МЕКТЕПТЕР ЖӘНЕ ҮШІНШІ КЕҢІСТІК

Дэвид Фрост

HertsCam желісі, Вулфсон колледжі, Кембридж, Ұлыбритания
davidfrost52@hotmail.co.uk

Аңдатпа

Бұл мақалада университеттер мен мектептер арасындағы қарым-қатынас қарастырылады. Ол автордың жоғары білім берудегі ұзақ жылғы мансабындағы жеке тәжірибесіне негізделген, ол әртүрлі типтегі көптеген университеттерде жұмыс істеген. Мұны оның мектеп пен университет арасындағы серіктестікке бағытталған зерттеулерге тікелей қатысуы да дәлелдейді. Ол білім беру сипаты және екі типтегі оқу орындарының негізгі мақсаттары сияқты негізгі аспектілерді қарастырады. Мектеп пен университет арасындағы серіктестікте туындайтын мәселелер қарастырылады және өзара қарым-қатынас пен ынтымақтастық болуы мүмкін "үшінші кеңістік" тұжырымдамасы зерттеледі. Құжатта серіктестік орнату кезінде университеттерде, мектептерде кездесетін мәселелер көрсетілген. Менің көзқарасым бойынша, мектептер мен мұғалімдердің басым серіктес болуы және университет ғалымдары өздерін қолдаушылар, қызметшілер және кеңесшілер ретінде қарастыруы әбден орынды.

1990 жылдардың аяғында Кембридж университетінің білім бөлімі автордан Хертфордшир округіндегі мектептермен жаңа серіктестік аясында жұмыс істеуді өтінді. HertsCam желісі басқарушы комитет құрды, оның мүшелері мектеп директорлары мен аудандық билік өкілдері болды. Бұл университет жоғары ақы төлеуге, сандық зерттеу әдістерін міндетті оқыту және магистратура

командасында тәжірибелі оқытушылармен қызмет етуге тырысқанға дейін жақсы жұмыс істеді. Басқару комитеті мұны қолайсыз деп тапты, сондықтан батыл әрекет етіп, тәуелсіздік жариялады. HertsCam мектеп директорлары үстемдік ететін Қамқоршылар кеңесі басқаратын тіркелген қайырымдылық ұйымына (ҰЕҰ) айналды. Бұл желі мүшелеріне мұғалімдердің позициялық емес көшбасшылық идеясын толық түсінуге мүмкіндік берді.

Түйін сөздер: білім, мектептер, университеттер, серіктестік, үшінші кеңістік

УНИВЕРСИТЕТЫ, ШКОЛЫ И ТРЕТЬЕ ПРОСТРАНСТВО

Дэвид Фрост

Сеть HertsCam, Колледж Вулфсона, Кембридж, Великобритания
davidfrost52@hotmail.co.uk

Аннотация

В этой статье исследуются взаимоотношения между университетами и школами. Она основана на личном опыте автора за его долгую карьеру в сфере высшего образования, когда он работал во многих университетах различного типа. Об этом также свидетельствует его непосредственное участие в исследованиях, посвященных партнерству между школой и университетом. В нем рассматриваются такие фундаментальные аспекты, как характер образования и основные цели обоих типов учебных заведений. Рассматриваются вопросы, возникающие в партнерстве между школой и университетом, и исследуется концепция "третьего пространства", в котором могут существовать взаимопонимание и сотрудничество. В статье освещаются проблемы, с которыми сталкиваются как университеты, так и школы при налаживании партнерских отношений. С точки зрения автора, вполне разумно, чтобы школы и учителя были доминирующими партнерами, а университетские ученые рассматривали себя в качестве сторонников, лиц, оказывающих услуги, и консультантов.

В конце 1990-х годов факультет образования Кембриджского университета попросил автора поработать в рамках нового партнерства со школами в графстве Хартфордшир. Сеть HertsCam, как ее стали называть, создала Руководящий комитет, членами которого были директора школ и представитель районных властей. Это хорошо работало до тех пор, пока университет не предпринял шаги, чтобы попытаться ввести более высокую плату, обязательное обучение количественным методам исследования и покончить с опытными преподавателями в команде магистратуры. Руководящий комитет счел это неприемлемым, поэтому предпринял решительные действия и провозгласил независимость. HertsCam стала зарегистрированной благотворительной организацией (НПО), управляемой попечительским советом, в котором доминируют директора школ. Это позволило членам сети более полно осознать идею непоозиционного лидерства учителей.

Ключевые слова: образование, школы, университеты, партнерство, третье пространство

Introduction

In 2020, I was awarded a Senior Fellowship of the Higher Education Academy. The process of being examined for this fellowship was satisfying because it required me to collect evidence of my work in the higher education sector over a period of more than thirty years. It also required an in-depth reflection on the experience which I draw on in this article.

My career in education began in the 1970s in the UK when I enrolled as a student at a Teacher Training College. Having qualified as a teacher, I taught in schools for about 10 years. I was passionate about teaching and wanted to engage in discourse about it. I ran workshops for colleagues in school, wrote discussion papers and enrolled on a part-time masters degree course. I gave talks at our local teachers' centre and the university where I studied for my masters.

In the mid 1980s, I was invited to become a full-time teacher educator in the university. My role for the first couple of years was to teach on the one-year course that enabled graduates to become teachers. My recent experience as a teacher seemed to be an asset. I chose to volunteer to teach once a week in a school and invited the student teachers to come along and watch me in the classroom. This could not be sustained indefinitely but I was determined to hang on to my identity as a teacher. When, after a year or two, the university asked me to take over a Diploma course for inservice teachers, I was forced to widen my perspective and learn new skills. The challenge, as I saw it, was to enable experienced teachers to analyse problems associated with school leadership and the school as an organisation. This gave me a dilemma concerning my professional identity. Could I continue to see myself as a member of the teaching profession or would I have to reconstruct my identity as a university academic? My dilemma raised questions about the nature of universities and what distinguishes them from schools.

Methodological questions

What do schools and universities have in common?

Perhaps the most important feature that schools and universities have in common is that they are both committed to educating people, mostly young people¹, in social settings. This commitment to educating raises a fundamental question about the nature and purpose of education which are much contested.

A sociological perspective suggests that education functions as a mechanism for reproducing the structure of an unequal society. A very determinist analysis would have it that the so-called meritocracy is merely a means to justify the way that the unequal distribution of qualifications serves to maintain the structure of society (Young, 1958). This is unfortunately reinforced when we hear about the policy, in England at least, of adjusting the grade boundaries for the national examinations at age 16 to ensure that the pattern of results is similar to previous cohorts (Ofqual, 2022). I studied these sociological perspectives as part of my masters course in the early 1980s (e.g. Bowles & Gintis, 1976). The analysis was compelling, but, as a practicing teacher, I felt obliged to adopt a more optimistic and hopeful view.

Another, far more contemporary perspective is one adopted by the World Bank where education is seen as key to the creation of human capital which is explained on one of their web pages as follows:

Human capital consists of the knowledge, skills, and health that people invest in and accumulate throughout their lives, enabling them to realize their potential as productive members of society. Investing in people through nutrition, health care, quality education, jobs and skills helps develop human capital, and this is key to ending extreme poverty and creating more inclusive societies.

(World Bank, 2019)

Unsurprisingly, the World Bank is committed to promoting economic growth by judicious investment. Critics highlight how this instrumentalist view supports private financing and encourages policies that may be at odds with more liberal and emancipatory views of the aims and

¹ There are exceptions of course, most notable is a Kenyan gentleman named [Kimani Maruge](#) who came forward to claim the right to attend primary school at the age of 84, following legislation to make primary education an entitlement for all. Many others followed suit.

purposes of education (Hunter & Shafer, 2021; Parkinson & Kester, 2017; Nussbaum, 2011). The bench-marking system based on the World Bank's 'Human Capital Index' enables a quantification of progress and any country's score has far-reaching consequences for such things as credit ratings. Some critics offer an alternative view based on Amartya Sen's capability theory (Mehrotra, 2005; Sen, 2001). The title of Sen's seminal book 'Development as freedom' strikes a note that is antithetical to message coming from the World Bank. It is tempting for a government which seeks to advance their country's position in the international rankings to take an instrumental view on education, one which foregrounds vocational curricula linked to government's priorities. This carries with it the danger of narrowing the scope of the curriculum.

A third perspective focuses on education's function to prepare young people for participation in society.

Education is one of the most important predictors of many forms of social participation – from voting to associational membership, to chairing a local committee to hosting a dinner party to giving blood. The same basic pattern applies to both men and women and to all races and generations. Education, in short, is an extremely powerful predictor of civic engagement.

(Putnam, 2000: 186)

Putnam was building on what John Dewey had explained many years previously about how schooling prepares young people for life in democratic society. Many schools provide opportunities for young people to practice public speaking and debating, but participation in democratic society also requires learning about the value of evidence, rational argument and consideration of ethical issues (Dewey, 1916).

A fourth perspective is usually referred to as 'a liberal education'. My own reading in this regard focused on sources emanating from what has been called the London School – a group of philosophers of education in the 1960s & 70s located at the University of London. They argued that the aim of education is to develop the mind in a comprehensive way and that there are a number of distinct ways of knowing or forms of knowledge which serve this purpose (Hirst, 1965; 1974). For Hirst, a liberal education is not vocational or instrumental; it is a broad induction into values associated with reason, enquiry, critical thinking, self-discipline and civic engagement. One of the most valuable contributions from the London School, in my view, was from Michael Oakeshott who said the following:

As civilised human beings, we are the inheritors.....of a conversation, begun in the primeval forests and extended and made more articulate in the course of centuries. It is a conversation which goes on both in public and within each of ourselves. Of course there is argument and enquiry and information, but wherever these are profitable they are to be recognized as passages in this conversation... Conversation is not an enterprise designed to yield an extrinsic profit, a contest where a winner gets a prize, nor is it an activity of exegesis; it is an unrehearsed intellectual adventure. . . Education, properly speaking, is an initiation into the skill and partnership of this conversation in which we learn to recognize the voices, to distinguish the proper occasions of utterance, and in which we acquire the intellectual and moral habits appropriate to conversation. (Oakeshott, 1959: 11)

This is important, not only because of its breadth, including as it does the idea that the great conversation of civilisation is fed by 'argument and enquiry and information', but also because of the emphasis on dialogue. We can interpret this as dialogue between teachers and learners, dialogue between learners, dialogue around the kitchen table, dialogue within the media and academic dialogue as it is manifest in the ever-growing literature. So, this conversation is one in which all of us can, and should, participate.

Results

Vocational v general education

I hope I have demonstrated that the concept of education is contested and so the goals of any particular institution will be shaped by the internal debate about what constitutes education. A common tension in schools has been that between so called academic and vocational education and, in the UK, this has become entangled with questions of status, social class and occupational opportunities. Conscientious parents hope their children will achieve well in the traditional academic school subjects because they know that this opens the door to a university education and ultimately the professions. There is ambiguity here though. The foundation of the academic subjects is the concept of liberal education as alluded to above but arguably, the way assessment systems have developed means that the goals of liberal education are severely compromised. The ideals the philosophers of education set out for us so many years ago are reflected in more recent discourse about critical thinking (Davies & Barnett, 2015). Even though academic subjects are supposed to enable students to develop such capacities as critical thinking, argument and reasoning, these are undermined by the desperate chasing after good grades with all that implies about private tuition, exam preparation, revision and the memorisation of predicted right answers.

A key difference between so called 'academic' study and vocational education is that success in the former is more likely to lead to university entrance. The academic curriculum is assumed to develop the mind in general ways whereas vocational programmes are narrowly focused on techniques (Ashby, 1946). However, this has long been criticised as being a false dichotomy, John Dewey argued against the invalid oppositions of theory and practice and of body and mind (Dewey, 1916/1966).

The tension between vocational and academic education is also a feature of higher education (Loo & Jameson, 2017). Taking an historical perspective, we might look back to early days of the University of Cambridge when the purpose of the university was to prepare scholars for public service, which in those days could not be separated from the church (Hamlyn, 1996). There has always been a tension between the vocational function of universities and what has been referred to as general education. The distinction is not straightforward, however. Someone who had studied 'classics' has always been exposed to the values and insights embodied in ancient Greek and Roman literature which covered philosophy, politics, aesthetics, history and mathematics. The classics continue to be influential as the foundation of the humanities in the twentieth century. Such an education could be said to be quintessentially general, but it can also be construed as vocational because for many years it has been seen as a basic qualification for the British civil service.

So, while there is no doubt that universities have always provided vocational education, for example through a degree course in law, architecture or television studies, they could be said nevertheless, to be educating their students in general ways which are consistent with the concept of a liberal education. The quality standards for undergraduate degrees, for example, includes that on graduating a good undergraduate student will have demonstrated such things as: breadth and depth of knowledge and understanding, critical insight, the ability to make coherent, substantiated arguments, ability to consider, critically evaluate and synthesise a range of views, creativity and the ability to reflect critically on their work (QAA, 2019).

Key distinctions between schools and universities

It is generally the case that families are required to send their children to school. The idea can be traced back to Plato, but in a practical sense began in 16th century Germany. It came into law in the UK in 1880. Compulsory education was decreed in early days of the Soviet Union as part of the likbez campaign – to eradicate illiteracy. Now, it is the case in all but a handful of countries. Consequently, schools are either directly funded by the state or, in the case of private schools, are subject to government regulation. In any case, schools' autonomy is seriously restricted by the existence of the system of examinations which determines the content of the school curriculum and means that students' futures depend on successful outcomes. However, across the world, there is considerable variety in the level of autonomy enjoyed by schools. In England and Wales for example, schools appoint their own staff and procure their own resources. School principals are free to amend the organisational structure and determine the school's strategic goals. In comparison, school autonomy in Kazakhstan remains a work in progress (Yakavets, Frost & Khoroshash, 2017).

Universities, on the other hand, enjoy higher levels of autonomy. I was privileged to be a member of a "self-governing community of scholars". Universities regulated by the Higher Education Funding Council for England but nevertheless can choose their own curriculum, appoint staff, raise funds, and determine research priorities. Scholars in the field of Higher Education Studies tend to discuss four dimensions of autonomy: organisational, financial, staffing and academic (Kohtamäki & Balbachevsky, 2018). The European Universities Association is constantly monitoring autonomy and keeping up the pressure on policy makers to protect and advance it. Their most recent report indicates that university autonomy is under threat in Hungary and Türkiye (EUA, 2023).

The fourth dimension of autonomy is the one that interests me most. In the 1990s, I sought a post at the University of Cambridge because I wanted to work in an environment where I believed that I would enjoy a greater degree of academic freedom. The idea of academic freedom relates as much to research as it does to teaching. Knowledge creation is a distinctive characteristic of universities although, in an age of what has been called 'supercomplexity', this function is no longer the exclusive domain of universities (Barnett, 2000). Indeed, there are many challenges to traditional forms of knowledge, for example, Mode II knowledge which tends to be co-constructed in social contexts (Gibbons et al., 1994). In his article of more than twenty years ago, Barnett discussed the 'end of knowledge thesis'; his conclusions highlight the challenge for universities:

...no longer can it be assumed that there are relatively clear categories of right knowing or that the university alone could determine their criteria and legitimate forms of realization.... the idea of university knowledge...can be reclaimed provided that the university is prepared to abandon its inbuilt sense of 'knowing' of what counts as truth and knowledge and grasp the epistemological possibilities that unfold in the wake of supercomplexity. What counts as truth and knowledge are open, as knowledges multiply and as frameworks for comprehending the world proliferate (Barnett, 2000: 420)

In spite of insights such as the one Barnett offered, universities, largely persist with a research orthodoxy which is prevalent globally. This is maintained through the criteria applied by referees for academic journals, the rubrics issued in a call for conference papers, guidance on

systematic literature searching, the frameworks for assessment in such activities as the Research Excellence Framework (REF) and so on. Then there is the normative pressure that PhD candidates are subject to as described in my recent blog post (Frost, 2023a). This orthodoxy has an important role to play in research, but it is potentially limiting; if it is the only legitimate way to conceive of scholarship, academic freedom is seriously compromised.

Of course, not all universities are 'research-intensive'. It is certainly the case that, in the UK there is wide disparity between institutions in relation to the balance between research and teaching. Some struggle to demonstrate that their staff are 'research active' and in spite of senior managers' exhortations, some identify themselves as teachers rather than researchers. A doctoral study of the identity of academics in one British university shone a light on the way that members of staff tended to construct themselves as either teachers or researchers.

..colleagues appeared to place themselves in one of two camps - those whose focus was undertaking research and producing publishable written outcomes – 'the clever ones' – or 'the others', who did not publish and who were characterised by their focus on teaching and supporting student learning. (Roberts, 2015)

This was also my experience when I worked in a university that was originally founded as a teacher training college. There, I was in a minority in seeing myself as a scholar with an obligation to publish.

An important distinction between universities and schools concerns the intensity of work, especially in regard to teaching. This is very striking when you make the transition from being a school-teacher to being a university academic. In school, a teacher would often arrive at school early in the morning – 7.30 am for example – and will probably be teaching classes of 30 children one after the other from 9.00am – 3.30pm. Then there will be meetings sometimes extending until 5.00 / 5.30. The intensity of the school day is increased because of the many interactions with children in the corridors, the playgrounds and in the breaks between lessons. In the evenings and at weekends, there will be marking of students' work and planning for tomorrow's lessons. This level of intensity seems to be rising in the UK according to [a recent study at UCL](#). In contrast, the university academic is unlikely to be arriving at the university at 7.30 am and their teaching commitment will be sporadic with some days when there is no teaching at all. Typically, a university academic will be invited to attend many meetings, but it is not unusual to send apologies and prioritise another activity. In my experience, it was not unusual for people in a meeting to leave part way through. The sort of differences in the use of time described above, has consequences for the way time is managed which become apparent in school-university partnership scenarios.

Partnerships between universities and schools

Partnerships between university and schools have been recommended on many occasions and by many people (Handsome, Gu & Varley, 2014; Smedley, 2001), especially in relation to teacher initial teacher education. When I trained to be a teacher in the 1970s, it was a requirement to undertake a number of 'teaching practices' or placements in which the student teacher spends a number of weeks working alongside teachers in a school. This has always entailed a collaboration between the university and schools to ensure suitable placements. Some schools would welcome this while others would find it burdensome, distracting from the core purpose which is to educate children. In the UK, there was a strong policy push in the 1980s

towards partnerships in which the schools would be the dominant partners. In 1992, the minister demanded that a partnership should be:

one in which the school and its teachers are in the lead in the whole of the training process from the initial design of a course through to the assessment of the performance of the individual student (DES 1992).

The rationale for schools taking the lead included arguments about the need for student teachers to develop professional competence, a goal which was seen, particularly by some politicians, to be in tension with an emphasis on 'educational theory' on the part of the universities (Davies, 1992).

In spite of these significant developments in the 1980s and 90s, initial teacher education carried on mostly as before. There were however some new approaches in which schools could be granted the right to become a School Centred Initial Teacher Training (SCITT) provider in which student teachers and learn through experience. There have also been school-university partnerships for other purposes such as research. However, school-university partnerships continued to be asymmetrical with the universities having more power and respect. This is perhaps understandable in that universities have dictated what schools should teach to prepare for university entrance. In addition, universities have always been regarded as the source of expertise in the knowledge domains that shape school subjects. Thirdly, perhaps the most powerful factor is that the university has been the gatekeeper of the professions. That is to say that they have had the power to judge whether or not a student qualifies to be a teacher and therefore be employed.

Restoring the balance

It might be helpful to consider what each partner brings to the table. One important consideration is concerned with pedagogical knowledge which is often quite advanced within schools and somewhat limited within universities. There is a nod towards this in a literature review conducted by Graham Handscombe and colleagues who cite Universities UK, an association which represents 140 universities in the UK.

University lecturers would benefit from schoolteachers' expertise in pedagogy with reluctant learners as well as their understanding of the context and circumstances of their pupils' families and communities (Universities UK, 2009:16).

I suggest that this is massively understated. There are many teachers who have sophisticated pedagogy. A good example is Rony Medina who I wrote about in my recent blog post (Frost, 2023b). I have also had the privilege of observing teachers who have taught on the part-time HertsCam MEd in Leading Teaching and Learning for serving teachers. They are all scholar-practitioners who are able to bring the conceptual tools gleaned from their own reading to the seminars and, drawing on advanced teaching skills, honed through years of reflective practice in schools, to facilitate learner-centred active learning strategies that empower the course participants. Their work, and that of the teachers who were students on the HertsCam masters programme, is well documented in a recently published book (Frost, Ball, Hill & Lightfoot, 2018).

In addition to the matter of pedagogical sophistication, schoolteachers can bring much more to the partnership table. Experienced teachers have learned to think strategically in navigating the day-to-day realities of maintaining their schools as organisations and leading improvement initiatives in the face of multiple challenges that include external policy initiatives,

the expectations of families and community representatives, the judgements of school inspectors and changes in society. From my point of view, it is entirely reasonable for schools and teachers to be the dominant partners and for university academics to see themselves as supporters, servants and consultants as I argue in a recent blog post (Frost, 2023a).

Discussion

The third space?

In spite of the evident asymmetry of relationships in school-university partnerships, commentators often refer to the importance of mutuality and reciprocity and have suggested that this can be construed as taking place in a 'third space'.

This is founded on the notion of creating a distinct partnership culture, a *third space*, outside the respective partner institutions in which mutual approaches can be grown and innovation can thrive. The power of this conception is that the differences between schools and universities are seen as a source of creative tension rather than discord. (Handscombe, Gu & Varley, 2014: 25)

Other constructions include the idea of 'edge community' (Gorodetsky & Barak, 2008) which refers to the idea that institutions are working at the edge of their boundaries which overlap with each other. The analysis in Gorodetsky and Barak's article, like so many others, indicates that the two institutions failed to establish cultural norms and instead each maintained its unique discourse.

My own work in relation to supporting non-positional teacher leadership (Bangs & Frost, 2015; Frost, 2017; Qanay, Frost, Kalikova & Zakayeva, 2023) began in the context of a school-university partnership but I discovered at an early stage, significant pitfalls and barriers to success. I began in 1989 by working in close collaboration with a senior teacher in a secondary school where we established a school-based programme which required the participants to engage in their own action research projects. Participants found that the challenge of writing academic papers led to inauthenticity and took energy away from the business of developing practice. The innovation of the portfolio of evidence rather than academic papers was a breakthrough, as was the shift in emphasis from inquiry to leadership. Another challenge was concerned with identifying the focus of participants' projects. A breakthrough here was the idea of a workshop activity to enable participants to reflect on and discuss with each other their values, concerns and personal priorities. This was used and refined through the 1990s and became part of a whole suite of tools included in a book (Frost, 1997). This clarification of values and concerns activity has proved to be a very effective tool which has been further refined and continues to be used in many non-positional teacher leadership programmes across the world. Strategies such as this eventually became part of a coherent methodology called 'teacher-led development work' (Frost & Durrant, 2003). This is distinct from action research in that it emphasises leadership rather than inquiry.

Further challenges rose. In the late 1990s, I had been asked by the University of Cambridge Faculty of Education to work with a new partnership with schools in the country of Hertfordshire. This was established through agreements between the head of my institution and the head of the district education authority. The Cambridge MEd programme would be taught in a building belonging to the district authority, which was symbolic of partnership, but the team teaching the course would be seasoned academics from the university. In the first year of its existence, participants were being disempowered because their everyday reality in schools and their professional knowledge seemed to be marginalised. It seemed to me to be disrespectful.

When I became coordinator in the 2nd year of the partnership's existence, I was able to make changes. One was to establish school-based groups that led to the award of a certificate

from Cambridge; another was to include experienced teachers as members of the MEd teaching team; a third was to create a network within which all participants on the masters and in the school-based groups could build knowledge together. The HertsCam Network, as it began to be called, established a Steering Committee with members who were school principals and a representative of the district authority. This worked well until the university took steps to try to impose higher fees, compulsory training in quantitative research methods and an end to experienced teachers in the MEd teaching team. The Steering Committee found this unacceptable so took decisive action and declared independence. HertsCam became a registered charity (NGO) governed by a Board of Trustees which is dominated by school principals. This enabled us to embrace more fully the idea of non-positional teacher leadership (Frost, 2017). The certificate for the school-based groups would be awarded by the HertsCam Network itself and we opened negotiations with another university so that we could design, teach and manage our own masters programme. The new university would provide quality assurance, examinations boards and the award of the degree. This was a more equal partnership and only functioned for one aspect of our work – the masters programme (Frost et al., 2018).

Conclusion

Is HertsCam a manifestation of a ‘third space’ or an ‘edge community’? There have been fruitful episodes of collaboration and cooperation but the strength of the essence of partnership has ebbed and flowed over time. The organisation had to separate from the university in order to continue to build a community of innovators and change agents. However, HertsCam remains guided by a range of values and ideas that are championed in both types of institutions. For example, in HertsCam scholarship is at the heart of our endeavours. We do not ask our participants to engage in research, at least not in the sense that this is usually understood; rather, we enable participants to exercise leadership to bring about change and create knowledge in the process. Scholarship for us involves critical inquiry related to the development process. Evidence and conceptual frameworks derived from literatures such as those on pedagogy, leadership, organisational studies are drawn upon to illuminate professional problems and inform the process of change.

At the core of our programme is the idea that scholarship, which includes reading, dialogue and critical narrative writing, fuels the leadership of development work

(Frost et al., 2018: 161)

It is through the optimal blend of leadership and scholarship that participants are able to change practice in their schools and participate in knowledge building. We use the term *knowledge building* to denote a process rather than a reified notion of knowledge as a commodity. When participants construct and share narratives about their development projects, they join an ongoing conversation about pedagogy and leadership, an echo of Oakeshott’s conception of education referred to above. I am happy to report from my many observations of teachers in discussion groups and network events that, through this ‘unrehearsed intellectual adventure’ (Oakeshott, 1959: 11), whether it be in Cairo, Taraz, Sarajevo or Stevenage, teachers are engaging in critical, action-based exploration of the nature of education.

References

- Ashby, E. (1946) Universities in Australia, in E. Ashby, *Challenge to Education*. Sydney & London: Angus and Robertson.
- Bangs, J. and Frost, D. (2015) 'Non-positional Teacher Leadership: Distributed leadership and self-efficacy' in R. Kneyber and J. Evers (Eds.) *Flip the System: Changing Education from the Ground Up*. London: Routledge.
- Barnett, R. (2000) University knowledge in an age of supercomplexity, *Higher Education* 40: 409–422.
- Bowles, S. and Gintis, H. (1976) *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York, NY: Basic Books.
- Cambridge Assessment: <https://www.cambridgeinternational.org/why-choose-us/benefits-of-a-cambridge-education/international-curriculum/>
- Campbell, D. E. (2006) What is education's impact on civic and social engagement? Paper prepared for presentation at the Symposium on Social Outcomes of Learning, held at the Danish University of Education (Copenhagen) on 23-24 March 2006
- Davies, I. (1992) Debates Within Initial Teacher Education: The Meaning of Kenneth Clarke's Reform Proposals, *Journal of Further and Higher Education*, 16:1, 13-21, DOI: 10.1080/0309877920160102
- Department of Education and Science (1992) Clarke Announces Radical Overhaul of Teacher Training. DES News.
- Dewey, J. (1916) *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. New York: MacMillan.
- Davies, M. and Barnett, R. (2015) *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- EUA (2023) *University Autonomy in Europe IV*. Brussels: European University Association.
- Frost, D. (1997) *Reflective Action Planning for Teachers: a Guide to Teacher-led School and Professional Development*, London: David Fulton Publishers.
- Frost, D. (2017) *Empowering teachers as agents of change: a non-positional approach to teacher leadership*. Cambridge: LfL the Cambridge Network.
- Frost, D. (2023a) Scholarship and Action in the Third Space. <https://www.davidcfrost.org.uk/post/scholarship-and-action-in-the-third-space>
- Frost, D. (2023b) *A Pedagogy for Empowerment*. A blog post <https://www.davidcfrost.org.uk/post/a-pedagogy-for-empowerment>
- Frost, D., Ball, S., Hill, V. and Lightfoot, S. (2018) *Teachers as Agents of Change: a masters programme taught by teachers*. Letchworth: HertsCam Publications.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. and Trow, M. (1994) *The New Production of Knowledge*, London: Sage.
- Gorodetsky, M. and Barak, J. (2008) The educational-cultural edge: A participative learning environment for co-emergence of personal and institutional growth. *Teaching and Teacher Education* 24 (7), 1907-18
- Hamlyn, D. (1996) The Concept of a University. *Philosophy*, 71(276), 205-218.
- Handscombe, G., Gu, Q. and Varley, M. (2014) *School-University Partnerships: Fulfilling the Potential*. National Co-ordinating Centre for Public Engagement
- Hirst, P. H. (1965) Liberal education and the nature of knowledge In R.D. Archambault. (Ed.) *Philosophical analysis and education* (pp. 113–138). London: Routledge and Kegan Paul.
- Hirst, P. H. (1974) *Knowledge and the Curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hunter, B. M. and Shafer, J. D. (2021) Human capital, risk and the World Bank's reintermediation in global development, *Third World Quarterly* 43 (1), 35-54.
- Loo, S. and Jameson, J. (2017) *Vocationalism in Further and Higher Education: Policy, Programmes and Pedagogy*. London: Routledge.
- Kohtamäki, V. and Balbachevsky, E. (2018) University autonomy from past to present, in E. Pekkola, J. Kivistö, V. Kohtamäki, Y. Cai and A. Lyytinen (Eds.) *University autonomy Theoretical and Methodological Perspectives on Higher Education Management and Transformation*. Tampere, Finland: University of Tampere Press
- Mehrotra, S. (2005) Human Capital or Human Development? Search for a Knowledge Paradigm for Education and Development *Economic and Political Weekly* 40 (4), 300-306. <https://www.jstor.org/stable/4416104>
- Nussbaum, M. (2011) *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Oakeshott, M. (1959) *The Voice of Poetry in the Conversation of Mankind*. London: Bowes and Bowes.

- OECD (2020), 'United Kingdom', in *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/ee13f230-en>
- OFQUAL / Saxton. J. (2022) Grading exams and assessments in summer 2023 and autumn 2022: Getting back to normal, with protection for students. GovUK.
www.gov.uk/government/speeches/grading-exams-and-assessments-in-summer-2023-and-autumn-2022
- Parkinson, A. and Kester, K. (2017) Competing Paradigms for Basic Education: Human Capital and Human Capabilities and What They Mean for the World Bank and UNESCO. *Cambridge Open-Review Educational Research e-Journal*. Vol. 4, 94-113
- Peters, R.S. (1973) *The philosophy of education*. Oxford: Oxford University Press.
- Putnam, R.D. (2000), *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, Simon and Schuster, New York.
- Qanay, G., Frost, D., Kalikova, S. and Zakayeva, G. (2023) *Лидерство учителей Казахстана* (Teacher Leadership in Kazakhstan), Almaty: ИД «Жибек Жолы».
- Roberts, A. (2015) An exploration of the relationship between academics' conceptions of their professional identity and their attitudes and approaches to academic writing in a School of Education in a post-1992 university. Unpublished PhD thesis. London: Kings College London.
- Sen, A. (2001) *Development as Freedom*. New York: Oxford University Press.
- Smedley, L. (2001) Impediments to partnership: A literature review of school-university links. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 7:2, 189-209.
- Universities UK (2009) *Higher education engagement with schools and colleges: partnership development*. Universities UK. <http://www.universitiesuk.ac.uk/highereducation/Documents/2009/EngagementSchoolsColleges.pdf> [accessed 10 April 2014]
- World Bank (2019) *The Human Capital Project: Frequently Asked Questions*
<https://www.worldbank.org/en/publication/human-capital/brief/the-human-capital-project-frequently-asked-questions#HCP2>
- Yakavets, Y., Frost, D. and Khoroshash, A. (2017) School leadership and capacity building in Kazakhstan, *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 20 (3), 345-370.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

David Frost - co-director, HertsCam Network and Emeritus Fellow, Wolfson College, Cambridge, UK. Email: davidfrost52@hotmail.co.uk

АВТОР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТ

Дэвид Фрост - HertsCam желісінің тең директоры және Вулфсон колледжінің құрметті ғылыми қызметкері, Кембридж, Ұлыбритания. Email: davidfrost52@hotmail.co.uk

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Дэвид Фрост - содиректор сети HertsCam и почетный научный сотрудник колледжа Вулфсона, Кембридж, Великобритания. Email: davidfrost52@hotmail.co.uk

Редакцияға түсті / Поступила в редакцию / Received 24.05.2023
Жариялауға қабылданды / Принята к публикации / Accepted 26.06.2023

SCHOOL LANGUAGE POLICIES: A CASE FOR RESEARCH-INFORMED, COHESIVE POLICIES

Karen Forbes

University of Cambridge, Cambridge, United Kingdom

Email: kf289@cam.ac.uk

Abstract

Language plays a crucial role in education; yet, on a daily basis teachers and school leaders must navigate a complex web of competing and often conflicting priorities in relation to various dimensions of language education. This includes supporting students' first language and literacy development, sustaining the teaching of foreign languages in the curriculum and considering the role of other community or home languages spoken by students. However, while issues of language are undoubtedly relevant to *all* teachers, school-level language policies, which aim to provide explicit guidance underpinned by a clear set of principles, are too often conspicuous by their absence. For example, teachers are often left to their own devices to decide whether and how to allow space for other languages in the classroom; questions arise such as whether to use the first language in the foreign language classroom, or whether to 'allow' migrant students to use their home language as a resource for learning. This paper, therefore, aims to provide an overview of some of the key theoretical perspectives on multilingualism in the classroom and to consider some practical implications for schools when developing research-informed language policies. It will draw briefly on some preliminary findings from a project which analysed school policies relating to language across a representative sample of 998 secondary schools in England. A case will be made for teachers and researchers to collaborate to develop research-informed, cohesive school-level language policies which incorporate *all* dimensions of languages in schools.

Key words: multilingualism, school language policy, first language (L1), English as an additional language (EAL), England

МЕКТЕПТЕРДЕГІ ТІЛ САЯСАТЫ: ҒЫЛЫМИ НЕГІЗДЕЛГЕН ЖӘНЕ КЕЛІСІЛГЕН САЯСАТ ҮШІН ДӘЛЕЛДЕР

Карен Форбс

Кембридж университеті, Кембридж, Ұлыбритания

kf289@cam.ac.uk

Аңдатпа

Тіл білім беруде шешуші рөл атқарады, дегенмен күнделікті мұғалімдер мен мектеп басшылары тілдік білім берудің әртүрлі аспектілеріне қатысты бәсекелес және жиі қарама-қайшы басымдықтардың күрделі желісін бағдарлауы керек. Бұған оқушылардың ана тілін үйренуіне қолдау көрсету және сауаттылықты дамыту, оқу бағдарламасында шет тілдерін оқытуды сақтау және оқушылар сөйлейтін басқа жергілікті тілдердің рөлін есепке алу кіреді. Алайда, тіл мәселелері *барлық* мұғалімдер үшін өзекті болғанымен, мектеп деңгейіндегі тіл саясаты, олар принциптердің нақты жиынтығымен дәлелденген нақты нұсқауларды ұсынуға бағытталған, олардың жоқтығынан жиі көзге түседі. Мысалы, мұғалімдер көбінесе өздеріне сыныптағы басқа тілдерге орын беру керек пе, жоқ па, соны шешуге мүмкіндік береді. Шет тілі сабағында ана тілін қолдану немесе мигрант студенттерге ана тілін оқыту ресурсы ретінде пайдалануға "рұқсат беру" сияқты сұрақтар туындайды. Осылайша, бұл мақаланың мақсаты сыныптағы көптілділіктің кейбір негізгі теориялық

көзқарастарына шолу жасау және зерттеуге негізделген тіл саясатын әзірлеу кезінде мектептер үшін кейбір практикалық салдарды қарастыру болып табылады. Онда Англияның 998 орта мектебі өкілдік үлгісі бойынша тілге қатысты мектеп саясатын талдаған жобаның кейбір алдын ала тұжырымдары қысқаша баяндалады. Мұғалімдер мен зерттеушілерден мектептерде тіл үйренудің *барлық* аспектілерін ескеретін мектеп деңгейіндегі зерттеулерге негізделген, келісілген тіл саясатын әзірлеу үшін ынтымақтастық ұсынылады.

Түйін сөздер: көптілділік, мектептегі тіл саясаты, Ана тілі (L1), ағылшын тілі қосымша тіл ретінде (EAL), Англия

ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА В ШКОЛАХ: АРГУМЕНТЫ В ПОЛЬЗУ НАУЧНО ОБОСНОВАННОЙ И СОГЛАСОВАННОЙ ПОЛИТИКИ

Карен Форбс

Кембриджский университет, Кембридж, Великобритания

kf289@cam.ac.uk

Аннотация

Язык играет решающую роль в образовании; тем не менее, ежедневно учителям и руководителям школ приходится ориентироваться в сложной сети конкурирующих и часто противоречащих друг другу приоритетов в отношении различных аспектов языкового образования. Это включает в себя поддержку изучения учащимися родного языка и развитие грамотности, сохранение преподавания иностранных языков в учебной программе и учет роли других местных языков, на которых говорят учащиеся. Однако, хотя вопросы языка, несомненно, актуальны для *всех* учителей, языковая политика на школьном уровне, которая направлена на предоставление четких указаний, подкрепленных четким набором принципов, слишком часто бросается в глаза из-за их отсутствия. Например, учителя часто предоставлены самим себе, чтобы решить, следует ли и каким образом выделять место для других языков в классе; возникают такие вопросы, как использовать ли родной язык в классе иностранного языка или "разрешить" учащимся-мигрантам использовать свой родной язык в качестве ресурса для обучения. Таким образом, цель данной статьи - дать обзор некоторых ключевых теоретических взглядов на многоязычие в классе и рассмотреть некоторые практические последствия для школ при разработке языковой политики, основанной на исследованиях. В нем будут кратко изложены некоторые предварительные выводы проекта, в ходе которого была проанализирована школьная политика, касающаяся языка, по репрезентативной выборке из 998 средних школ Англии. Учителям и исследователям будет предложено сотрудничать для разработки основанной на исследованиях, согласованной языковой политики на школьном уровне, которая учитывает *все* аспекты изучения языков в школах.

Ключевые слова: многоязычие, школьная языковая политика, родной язык (L1), английский как дополнительный язык (EAL), Англия

INTRODUCTION

Language plays a crucial role in education; it is the means through which students access content knowledge across the entire curriculum and the medium through which they express themselves, negotiate understanding and are assessed in most subjects studied. Yet, on a daily basis teachers and school leaders must navigate a complex web of competing and often conflicting priorities in relation to various dimensions of language education. This includes supporting students' first language and literacy development, sustaining the teaching of foreign languages in the curriculum and considering the role of other community or home languages spoken by students. However, while issues of language are undoubtedly relevant to *all* teachers, school-level language policies, which aim to provide explicit guidance underpinned by a clear set of principles,

are too often conspicuous by their absence. For example, teachers are often left to their own devices to decide whether and how to allow space for other languages in the classroom; questions arise such as whether to use the first language in the foreign language classroom, or whether to 'allow' migrant students to use their home language as a resource for learning. This paper, therefore, aims to provide an overview of some of the key theoretical perspectives on multilingualism in the classroom and to consider some practical implications for schools when developing language policies. While it is broadly reflective rather than empirical, it will draw on some key findings from a project which analysed school policies relating to language across a representative sample of 998 secondary schools in England. By reflecting on key points of intersection and divergence, a case will be made for teachers and researchers to collaborate to develop research-informed, cohesive school-level language policies which incorporate *all* dimensions of languages in schools.

METHODOLOGY

Defining school language policies

To begin, it is important to set this discussion within the wider research context. The field of language planning and policy has constituted a vibrant area of research since the 1960s and, as noted by Hornberger (2006, p. 35), is very much “a field perpetually poised between theory and practice”. While early research in the field tended to focus on large scale questions around language policy and planning in, for example, newly emerging nation states, the field has evolved to consider a wide range of domains including the workplace, the family and, crucially for this paper, the school. While there have been a number of influential frameworks within the field (e.g. Cooper, 1989; Spolsky, 2004), one which has been particularly pertinent in exploring issues of policy in educational research is Bronfenbrenner's (1979) ecological systems theory.

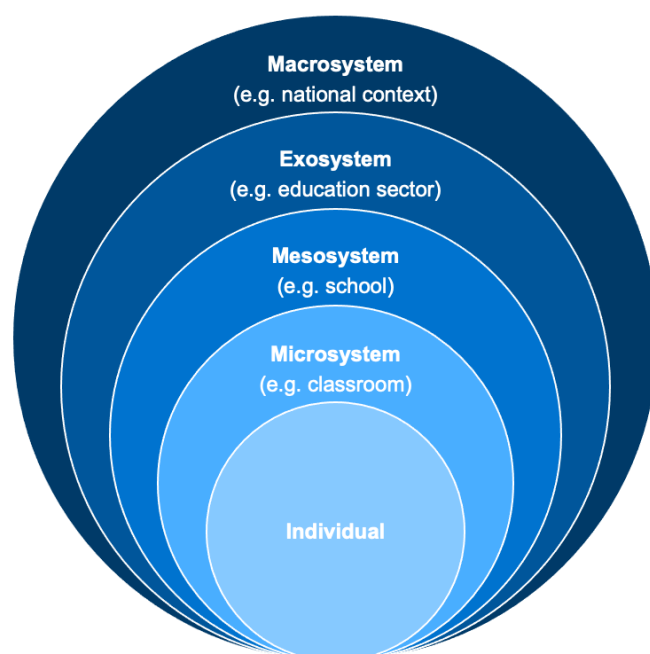


Figure 1: Ecological systems theory (adapted from Bronfenbrenner, 1979).

As shown in Figure 1, the individual (here envisaged as a school student) is positioned at the centre. The student will have knowledge of one or more languages and will be influenced by their personal beliefs and motivations along with their broader experiences both in and out of

school. This student is situated within the microsystem of the classroom with teachers and peers who may (or may not) share the same linguistic repertoire and where they will encounter different types of interactions during the learning process. Each classroom, then, is part of a wider school community with its own policies, priorities and demographics which, in turn is part of the broader education sector within a country.

It is often the case that individual teachers and researchers have little or no influence over these two outer systems, yet these systems inevitably play a large role in shaping language use in schools. At the macro level, decisions will be made about the official or national language(s) of a country which will be (implicitly or explicitly) informed by broader ideologies and the political landscape. For example, gaining independence has had huge implications for the language of instruction in schools in countries such as South Africa and Tanzania (e.g. Brock-Utne & Holmarsdottir, 2004), Smagulova (2021) similarly notes the effect of nationalist ideologies in Kazakhstan on the position of the Kazakh language in schools. In relation to ideologies regarding foreign language learning, the global status of English (and associated ideologies of internationalisation) often lead to prioritisation of English in many countries around the world while, conversely, Collen (2022) notes the negative effects of Brexit (the United Kingdom's exit from the European Union) on attitudes towards and uptake of foreign language study in England. Yet, while such macro-level concerns will inevitably shape government policy around education, such as decisions around the language(s) of instruction and the overall curriculum, this still leaves a lot for individual schools and teachers to decide at the meso and micro level which will shape day-to-day interactions and learning in the classroom.

The key point I wish to make here is to draw attention to the various dimensions of language which should be considered at these meso and micro levels. Firstly, it is important to acknowledge that a key priority for schools will be the development of students' language and literacy skills in their first language(s) which will often (but not always) be a subject in its own right and the primary language of instruction for most other subjects studied. This raises the question about whose responsibility it is to 'teach' the first language and to what extent this is devolved to *all* teachers, regardless of subject specialism. Secondly, a global rise in migration and transnational mobility has led to increasing linguistic diversity in schools worldwide. This raises questions not only of how to best support newly arrived migrant students to learn the language of instruction (as an additional language), but also about the extent to which their home language(s) should be explicitly acknowledged and supported in schools. At a pedagogical level, teachers are often left to their own devices to decide whether students should be 'allowed' to use other languages in the classroom and how to manage this effectively to create the best possible learning environment for all – this can result in high levels of inconsistency, even within the same school (e.g. Liu & Evans, 2016) which can lead to confusion for students and teachers alike. Thirdly, foreign language learning is a core part of the curriculum in many educational contexts worldwide and this raises questions for schools about which language(s) should be offered and the amount of curriculum time to be allocated. While predominantly Anglophone countries such as the United States, United Kingdom, New Zealand and Australia have been experiencing a decline in foreign language study, other countries are beginning to look beyond English as the 'default' foreign language, for example, in recent years China has seen an increase in the study of languages other than English at both secondary and tertiary level (Gao & Zheng, 2019).

While each of the dimensions of language outlined above are important for schools, some may be neglected, while others may be considered in isolation rather than as part of a wider school language policy. Defined as "an action statement outlining the solutions necessary for addressing the diverse language needs of a school" (May, 1997, p. 229), such policies provide an opportunity to create a contextually-appropriate, cohesive vision for schools which not only

outlines key principles in relation to languages, but also suggests practical strategies for achieving this. However, while knowledge of the specific school context is crucial for developing such a document, so too is an understanding of research perspectives around multilingualism in the classroom.

Theoretical perspectives on multilingualism in the classroom

One of the key debates in the field of relevance to school and classroom-level language policies has been around the role of the first language (L1)². This has relevance not only for (foreign) language teachers, but for all teachers in linguistically diverse schools. The aim of this section is therefore to provide a brief overview of some of the prevailing theoretical perspectives which suggest the value of (purposefully) drawing on a range of linguistic resources in the classroom to support learning.

It is important to acknowledge, however, that such views have not always been accepted. Indeed, early views of language learning in the 1950s and 1960s were influenced by theories of behaviourism which saw language learning as the formation of habits developed through exposure and repeated reinforcement. While this could be considered as more straightforward for L1 acquisition, when it comes to the learning of foreign or additional languages such theories often lead to the L1 being suppressed for fear it will ‘interfere’ with learning the new language. Such views are still evident in many classrooms today where use of the L1 (either among foreign or additional language learners) is ignored, or indeed, actively forbidden. Yet, it is important to remember that multilingual learners are not a *tabula rasa* and that foreign or additional language learning is fundamentally different to learning the L1.

More recent theoretical perspectives have therefore evolved to reflect this and provide space to explore the affordances of a wide range of linguistic resources in the classroom, three of which will be briefly presented here: cognitive processing theory, sociocultural theory and translanguaging. Cognitive processing theory (e.g. Ellis, 2006) posits that the L1 and any subsequent languages learned are not contained in separate conceptual stores, but that we draw naturally on our knowledge of all languages in our repertoire as a ‘resource’. A particularly influential and well-established concept within this is Cummins’ (1979, 2000) linguistic interdependence hypothesis, which suggests that while the surface level aspects of different languages are clearly distinct (e.g. in terms of pronunciation, orthography or syntax), there is an underlying cognitive proficiency that is common. This suggests that certain knowledge and skills from one language can be *positively* transferred to the learning of another language (particularly in relation to literacy), provided a certain level of proficiency has been reached. This positions the L1 not as a source of interference, but as a potential resource. Indeed, evidence from a more recent study by Forbes (2020) suggests that even beginner or low proficiency foreign language learners can develop effective skills and strategies in the foreign language classroom which can positively influence writing in other languages (including their L1). Positive effects can be further enhanced where collaboration between first language and foreign language teachers is supported by local school policies.

In a similar vein, one of the main areas of inquiry in sociocultural theory (which stems from the work of Vygotsky, 1962) has concerned the question of how language is used as a semiotic tool to regulate ourselves and others. As an intrapsychological tool (i.e. a tool for self-regulation), the L1 mediates what we do through inner voice and private speech (i.e. it is often the means through which we think and process information). As such, even if explicit use of the L1 is ‘banned’ in the

² While ‘first language’ is used here as a general term, it is acknowledged that learners may have multiple ‘first’ languages or that the first language they acquired as a child may no longer be their dominant language.

classroom, it is nevertheless always present, whether or not we acknowledge it. As an interpsychological tool (i.e. a tool for regulating others), the L1 can be used for the purpose of scaffolding by the teacher and/or peers. Here, the ‘more knowledgeable other’ can draw on a range of linguistic resources to guide the learner and help them to build on prior knowledge more effectively than they would be able to do alone. This may take the form of cognitive mediation, for example, using a shared L1 to help learners make connections to concepts they may have already learned through translation (e.g. understanding photosynthesis in an English-medium biology lesson), and also affective mediation, for example, using a shared language to establish positive relationships in the classroom.

Another key perspective which highlights the affordances of a multilingual classroom is that of translanguaging. The concept of translanguaging was first introduced by Williams (1994) in the context of bilingual Welsh and English classrooms to refer to the planned and systematic use of one language for input (i.e. listening or reading) and another for output (i.e. writing or speaking). While definitions have evolved over time, at its core, translanguaging remains a practice that involves the “dynamic and functionally integrated use of different languages and language varieties” (Li, 2018, p. 15), for example, when learners switch between languages or draw on their full linguistic repertoire to convey meaning. This could include both spontaneous translanguaging (i.e. the fluid use of languages both in and out of school) and pedagogical translanguaging (i.e. designed instructional strategies that integrate two or more languages) (Cenoz & Gorter, 2017). Such practices are underpinned by the idea that multilinguals (or those in the process of learning another language) “do not think unilingually in a politically named linguistic entity, even when they are in a ‘monolingual mode’ and producing one nameable language only for a specific stretch of speech or text” (Li, 2018, p.18). The underlying implication, therefore, is that having knowledge of multiple languages may influence the way in which someone uses or thinks about language more broadly, including their L1.

While this section has only presented a brief overview of some of the key theoretical perspectives on the role of languages in the classroom, what emerges is a strong sense that the L1 (and, indeed, other languages in a student’s repertoire) will always be present in the classroom, regardless of whether or not they are explicitly ‘allowed’. As such, these languages, when drawn on in a principled and purposeful way, can constitute an important resource and ‘stepping-stone’ for students to enable them to engage fully with the learning process. However, while there is a growing evidence base in support of this in the applied linguistics literature, this has not yet necessarily fed through to informing decisions made at the level of schools or classrooms. Indeed, in a range of educational contexts school-level language policies are frequently absent and, where they do exist, are often underpinned by monolingual ideologies which do not reflect the multilingual reality of schools today (e.g. Flynn & Curdt-Christiansen, 2018).

RESULTS AND DISCUSSION

Real-world reflections: evidence from analysis of school language policies in England

To further illustrate the above point, this section will present some preliminary findings from a recently completed scoping study conducted in England (Forbes & Morea, under review). The aim of the study was to explore the provision of school-level policies from a representative sample of secondary schools in England and to analyse the extent to which they address the three dimensions of language outlined above (i.e. English – as both a first language and additional language, foreign languages in the curriculum, and other home or community languages spoken by students). In order to compile the dataset, the research team searched the websites of 998

secondary schools (a representative sample of 20% of secondary-level schools across the country) for any documents or relevant webpages which related to any of the above dimensions of language. The final dataset comprised 1,457 separate policy documents.

Overall, it was found that fewer than two thirds of the schools had local policies which made *any* reference to language whatsoever and those references which were made were largely dispersed across a wide range of policy types. The most common policy types where language was mentioned were special educational needs policies (26% of schools), equality and inclusion policies (23%) and curriculum policies (20%). Despite the fact that, on average, around 20% of students in schools in England speak English as an additional language (EAL), only 6.6% of state-funded schools in our sample had a specific EAL policy. Another notable finding was that only six of the schools had any form of dedicated whole-school language policy. This compartmentalisation of references to language across the various policy documents led to a number of tensions and contradictions.

One of the most common contradictions seemed to stem from the tension between a desire for schools to promote an ethos of multilingualism and the pressure to maintain high standards in English (which often led to the active suppression of multilingual practices). For instance, this was evident in statements such as “all languages, dialects, accents and cultures are valued; however, we aim to teach standard English”. There was also huge variation in positions regarding home language use in the classroom, with some policy documents actively encouraging EAL students to draw on their home language to support learning, while another went as far as to suggest that students would be “reprimanded” for speaking in a language other than English. Another key contradiction we found related to policies around the teaching of foreign languages; while language learning was often framed as a *provision* ‘for all’ (in line with being a statutory part of the national curriculum between the ages of 7–14), this did not necessarily equate to being an *entitlement* for all. This was evidenced by explicit policies to ‘disapply’ students from language learning found across 117 schools in the sample, in favour of providing additional support for “life skills”, “literacy” or, in some cases, simply where students found languages to be “a challenge”. Given the growing body of evidence which suggests that learning foreign languages can actually improve literacy skills and meta-linguistic awareness in the first language (e.g. Forbes, 2020; Murphy et al., 2015), such disapplication policies are concerning. What emerged, therefore, were a number of missed opportunities to develop more joined-up and cohesive thinking in relation to languages.

Implications for schools and researchers: towards developing a cohesive school languages policy

In spite of the tensions raised above, the sample contained a small number of encouraging points of intersection between the various language dimensions within policy documents, for example in drawing attention to the role that other languages (either taught or learned at home) can play in improving skills in English. While these statements did not typically come with specific pedagogical strategies to support such connection-making, they provide a useful starting point for thinking about how schools could develop a more cohesive and holistic whole-school languages policy.

It is important to note that the scoping study reported above represents only the first step of a broader project which will involve establishing partnerships between schools and researchers to develop research-informed guidance. As noted by Vanbuel and Van den Branden (2021, p.219), effective reform in relation to school language policies should be “local, context, and school-specific, with the school as the ‘key site’ for educational improvement”. Yet this also needs to be

informed by a broader understanding of linguistic and multilingual practices in the classroom. Combining the context-specific and pedagogical expertise of teachers with the theoretical and empirical understanding of researchers is therefore crucial to the effective development and enactment of school-level language policies. However, it is important to acknowledge the challenges involved in such a process. These include, but are not limited to, the need to work within the (often rigid) constraints of broader macro- or exo-level policies, a lack of agreement among teachers about priorities and practices in relation to language, and overcoming the compartmentalisation of subjects which is common at secondary level.

CONCLUSION

Nonetheless, in light of the importance of language in schools for *all*, as noted in the introduction to this paper, I believe that there is the potential for an effective, cohesive, whole-school language policy to support both teachers (in making day-to-day decisions about pedagogy) and students (in developing their own linguistic skills and agency). To do so, there is a need to move away from existing silos which consider policies related to the first language, foreign languages or home languages individually and to consider the ways in which these various language dimensions (may) interact. By doing so, the aim is to encourage more joined-up thinking which may, in turn, support students' language development and learning across the curriculum.

FUNDING

The data reported on school language policies in England was supported by a British Academy Small Research Grant [SRG21\211295].

References

- Brock-Utne, B., & Holmarsdottir, H. B. (2004). Language policies and practices in Tanzania and South Africa: problems and challenges. *International Journal of Educational Development*, 24(1), 67–83.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2003.10.002>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translinguaging: threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901–912. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>
- Collen, I. (2022). *Language trends 2022: language teaching in primary and secondary schools in England*. www.britishcouncil.org
- Cooper, R. L. (1989). *Language planning and social change*. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251.
- Cummins, J. (2000). Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire. *Multilingual Matters*.
- Ellis, N. (2006). Cognitive perspectives on SLA: the associative-cognitive CREED. *AILA Review*, 19, 100–121.
- Flynn, N., & Curdt-Christiansen, X. L. (2018). Intentions versus enactment: making sense of policy and practice for teaching English as an additional language. *Language and Education*, 32(5), 410–427.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1475484>
- Forbes, K. & Morea, N. (under review). Mapping school-level language policies across multilingual secondary schools in England: an ecology of English, modern languages and community languages policies.
- Forbes, K. (2020). Cross-linguistic transfer of writing strategies: interactions between foreign language and first language classrooms. *Multilingual Matters*.
- Gao, X., & Zheng, Y. (2019). *Multilingualism and higher education in Greater China*. Taylor & Francis.
- Hornberger, N. (2006). Frameworks and models in language policy and planning research. In T. Ricento (Ed.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (pp. 24–41). Blackwell. https://doi.org/10.1007/978-3-030-63904-4_1
- Li, W. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30.
<https://doi.org/10.1093/applin/amx039>

- Liu, Y., & Evans, M. (2016). Multilingualism as legitimate shared repertoires in school communities of practice: students' and teachers' discursive constructions of languages in two schools in England. *Cambridge Journal of Education*, 46(4), 553–568. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1091441>
- May, S. A. (1997). School language policies. In R. Wodak & D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (Volume I) (pp. 229–240). Kluwer Academic Publishers.
- Murphy, V. a, Macaro, E., Alba, S., & Cipolla, C. (2015). The influence of learning a second language in primary school on developing first language literacy skills. *Applied Psycholinguistics*, 36(5), 1133–1153. <https://doi.org/10.1017/S0142716414000095>
- Smagulova, J. (2021). When language policy is not enough. *International Journal of the Sociology of Language*, 267–268, 265–269. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-0101>
- Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge University Press.
- Vanbuel, M. & Van den Branden, K. (2021). Promoting primary school pupils' language achievement: investigating the impact of school- based language policies. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(2), 218-240.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. MIT Press.
- Williams, C. (1994). *Arfarniad o Dulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwieithog*, [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education], Unpublished doctoral thesis, University of Wales, Bangor.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Karen Forbes - Associate Professor in Second Language Education, Faculty of Education, University of Cambridge, Cambridge, United Kingdom. Postal address: Faculty of Education, 184 Hills Road, Cambridge, CB2 8PQ, United Kingdom; Email: kf289@cam.ac.uk

АВТОР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТ

Карен Форбс - Кембридж университетінің білім беру факультетінің екінші тілді оқыту кафедрасының қауымдастырылған профессоры, Кембридж, Ұлыбритания. Мекен-жайы: Білім бөлімі, 184 Хиллс жолы, Кембридж, CB2 8PQ, Ұлыбритания; email: kf289@cam.ac.uk

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Карен Форбс – ассоциированный профессор кафедры изучения второго языка факультета образования Кембриджского университета, Кембридж, Великобритания. Адрес: Факультет образования, 184 Хиллс-роуд, Кембридж, CB2 8PQ, Великобритания; email: kf289@cam.ac.uk

Редакцияға түсті / Поступила в редакцию / Received 06.06.2023
Жариялауға қабылданды / Принята к публикации / Accepted 21.06.2023

ҰЛТТЫҚ БІРЫҢҒАЙ ТЕСТІЛЕУ: ЖОҒАРЫ БІЛІМГЕ ҚАДАМ**М. Зәмірбекқызы*, Ж.М. Бұлақбай**

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық университеті, Астана қ., Қазақстан

e-mail*: zamirbekkyzy_m@cpi.nis.edu.kz, bulakbay_zhannat@mail.ru**Аңдатпа**

Мақала университетке түсу барысындағы қабылдау емтихандары студенттердің білімі мен қабілетін бағалаудағы құрал ретінде талқылауға назар аударылған. Аталған мақаланың мақсаты – университетке түсу барысындағы студенттерді іріктеудің тиімділігін бағалайды. Мақалада Қазақстан жоғары оқу орындарына түсу емтиханының басты кезеңдері мен ерекшеліктері талданады. Сонымен бірге қабылдау емтихандарының әртүрі аспектілері, мақсаты, нысаны мен мазмұны қарастырылады. Авторлар студенттерді іріктеу барысындағы бірыңғай ұлттық тестілеудің кемшіліктері мен артықшылықтарын, мүмкіндіктері мен жетілдіру жолдарын талдайды. Шетелдік тәжірибедегі қабылдау емтихандарына салыстырмалы талдау ұсынылады. Оқуға қабылдау емтиханын реформалаудың басты бағыттары анықталып, тұрақсыздық кезеңдегі мәселелерді шешу бойынша ұсыныстар беріледі. Көптеген зерттеулерге сүйене келе, авторлар қабылдау емтиханы оқу орнына түсудегі мектеп түлектерінің академиялық қабілеті мен потенциалын анықтаудағы шешуші фактор екенін көрсетеді. Дегенмен де авторлар аталған емтихандардың толыққанды студент қабілетін айқындамауы да мүмкін деген шешімге келеді. Зерттеу жұмысының қорытынды бөлімінде ұлттық бірыңғай тестілеу студенттерді қабылдауда маңызды құрал болғанымен, оның нысаны мен өткізу әдісін тұрақты түрде жетілдіріп отыру университетке келіп түсетін білім алушылардың шынайы және әділетті түрде қабылдануын қамтамасыз етілуіне негізделуі керек деген оймен тұжырымдалады.

Түйін сөздер: білім беру жүйесі, жоғары оқу орындары, Ұлттық бірыңғай тестілеу, қабылдау емтиханы, реформалау, қаржыландыру.

ЕДИНОЕ НАЦИОНАЛЬНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ: ПУТЬ К ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ**М. Замирбеккызы*, Ж.М. Булакбай**

Евразийский Национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Казахстан, Астана

zamirbekkyzy_m@cpi.nis.edu.kz, bulakbay_zhannat@mail.ru**Аннотация**

Статья посвящена обсуждению вступительных экзаменов как средства оценки знаний и способностей абитуриентов при поступлении в университеты. Цель статьи - оценить эффективность единого национального тестирования. В статье анализируются основные этапы и особенности системы вступительных экзаменов в высшие учебные заведения Казахстана. Рассматриваются различные аспекты вступительных экзаменов, включая их цели, форматы и содержание. Авторы обсуждают недостатки и преимущества, возможности и пути совершенствования организации единого национального тестирования. Представлена сравнительная характеристика зарубежных систем вступительных экзаменов. Выявляются основные направления реформирования системы вступительных экзаменов, предлагаются возможные пути решения обозначенных проблем в эпоху турбулентности. Основываясь на многочисленных исследованиях, авторы отмечают, что вступительные экзамены могут быть решающим фактором приема в университет, поскольку позволяют объективно оценить академические способности и потенциал абитуриентов. При этом отмечается, что вступительные экзамены могут не отражать истинных способностей и потенциала студентов. Авторы делают вывод, что единое национальное тестирование является важным инструментом в отборе студентов, но есть необходимость постоянного совершенствования форматов и методов его проведения, чтобы обеспечить более справедливый и достоверный отбор претендентов.

Ключевые слова: система образования, высшие учебные заведения, Единое национальное тестирование, вступительный экзамен, реформирование, финансирование.

UNIFIED NATIONAL TESTING: PATHWAY TO HIGHER EDUCATION

M. Zamirbekkyzy*, Zh.M. Bulakbay

L.N.Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

Email*: zamirbekkyzy_m@cpi.nis.edu.kz, bulakbay_zhannat@mail.ru

Abstract

The article is devoted to the discussion of entrance exams as a means of assessing the knowledge and abilities of applicants for admission to universities. The purpose of the article is to evaluate the effectiveness of the unified national testing. The article analyzes the main stages and features of the system of entrance examinations to higher educational institutions of Kazakhstan. Various aspects of entrance exams are considered, including their goals, formats and content. The authors discuss the disadvantages and advantages, opportunities and ways to improve the organization of unified national testing. The comparative characteristics of foreign systems of entrance examinations are presented. The main directions of reforming the system of entrance examinations are identified, possible ways of solving the identified problems in the era of turbulence are proposed. Based on numerous studies, the authors note that entrance exams can be a decisive factor in university admission, since they allow an objective assessment of the academic abilities and potential of applicants. At the same time, it is noted that entrance exams may not reflect the true abilities and potential of students. The authors conclude that the unified national testing is an important tool in the selection of students, but there is a need to constantly improve the formats and methods of its implementation in order to ensure a more fair and reliable selection of applicants.

Key words: education system, higher education institutions, Unified national testing, entrance exam, reforms, funding.

Кіріспе

Қазіргі таңдағы экономикалық тұрақсыздық жағдайында әрбір мемлекеттің алдында ұлттық экономиканың бәсекеге қабілеттілігін арттыру негізі ретінде жоғары білім жүйесін жаңғырту бойынша жаңа міндет қойылған. Жаһандану мен ақпараттандыру ғасыры білім беру жүйесінің барлық салаларында «өмір бойы білім алу» қағидаты негізін қалыптастыру үшін білім алушылардың бойында құзыреттіліктерді дамытуға бет алуы керек. Бұл өз кезегінде адамның бойындағы дағдыларды дамытуды тек бастауыш білім беруден бастап жоғары білімге дейін ғана жалғастырып қоймай, сонымен бірге тұрақты дағдыларды дамыту үлгісін балабақшадан бастап зейнет жасына шыққанға дейін жалғастыруды қажет етеді [1]. Бұл мақсатта жоғары оқу орындарына қабылдану емтиханы елдегі жоғары білімге деген әділетті түрде қолжетімділікті қамтамсыз ететін маңызды құралдардың бірі болуы тиіс.

Шетел тәжірибесінде қабылдау емтиханы жоғары оқу орындары талаптарына сәйкес үміткерлердің білімі мен дағдысын тексеру арқылы оқуын жалғастыра алу мүмкіндігін тексеруге негізделеді. Дегенмен де қабылдау емтиханы оқуға түсу барысындағы маңызды кезеңнің бірі болып табылғанымен, әлі де сарапшылардың арасында талқыландуда.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңының 1 б. 56- тармағында Ұлттық бірыңғай тестілеу (бұдан әрі – ҰБТ) – жоғары және (немесе) жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру ұйымдарына түсуге арналған іріктеу емтихандарының бір нысаны ретінде анықтама берілген [2].

Қазақстандағы орта білім беру жүйесі 2021 жылдан бастап орта білім беру мектептеріндегі барлық сыныптарда толығымен жаңартылған мазмұнға көшкенімен, ҰБТ

тапсыру барысында ескі үлгінің негізінде жоғары оқу орындарына қабылдау жүргізіліп келетіндігіне назар аударады. Сонымен бірге тестілеудің әлсіз нәтижелілігі мен жоғары деңгейдегі ойлау дағдыларын тексеруге арналған тапсырмалар болмауы секілді мәселелердің туындауына байланысты ҰБТ үлгісін жаңарту қажеттілігі мақалада қарастырылады.

Аталған мақалада Қазақстанның жоғары оқу орындарына қабылдау барысында қолданылатын қабылдау емтиханының заманауи талаптарға сәйкес функционалдық сауаттылық дағдылары мен критериалды бағалау негізінде жаңғырту арқылы қазақстандық үлгідегі емтихан нысанын құру қажеттілігі талқыланады.

Материалдар мен әдістер

Мақалада Қазақстандағы ҰБТ жүйесінің заманауи білім беру талаптарына сәйкес жоғары оқу орындарына қабылдау барысындағы келесі сұрақтар қарастырылады:

1. Жоғары оқу орындарына қабылдау емтиханына реформалауды қандай бағытта жүргізу керек?

2. Қабылдау емтиханының көмегімен үміткерлердің білімі мен дағдысын қалай бағалауға болады?

Зерттеу жұмысы барысында гипотеза ретінде қабылдау емтиханының жоғары оқу орнына үміткерлерді қабылдау барысындағы ең тиімді іріктеу құралы болып табылғандықтан, оның тиімділігі емтиханды өткізу нысанын оңтайландыру мен үміткерлердің дайындығын жақсарту арқылы жаңғыртуға болады деп қарастырылады. Осы гипотеза арқылы жоғары оқу орындарына қабылдау барысындағы ҰБТ тиімділігін арттыру үшін шетелдік қабылдау емтихандарына салыстырмалы талдау жүргізе отыра, қабылдау емтиханына реформалауды жүргізу қажеттілігі туындағанын көрсетеді. Академиялық жетістікті талдау барысында табыстылыққа жетудің басты көрсеткіштерін болжау күрделілік танытатындығы белгілі. Жоғары оқу орындары жоғары ұпаймен оқуға түскен үміткерлерді қабылдауға қызығушылық танытқанымен, келешекте білім алушының табысты болатындығын анықтамайтындығы да байқалады. Бұл көрсеткіш еңбек нарығында білім алушының өз орнын тапқан кезде ғана мемлекеттік қаржыландырудың тиімді жұмсалғанын көрсетеді. Сонымен бірге білім беру жүйесінің барлық сатысын өту арқылы еңбек нарығына сәйкес икемделетін маманды даярлау барысында қандай білім мен дағдыны дамытудың сабақтастығына назар аудару керек. Бұл өз кезегінде жоғары білім жүйесіндегі оқу орындарға қабылдану барысындағы емтихан үлгісіне халықаралық стандарттар негізінде өзгерістер енгізу арқылы жаңғыртудың қажеттілігін көрсетеді.

ҰБТ салыстырмалы түрде құрылғанына аз уақыт өткеніне байланысты, зерттеу үшін эмпирикалық базаны құру әзірше жеткіліксіз. Сол себепті мақаланы жазу барысында Экономикалық ынтымақтастық және даму ұйымымен (бұдан әрі – ЭЫДҰ) ұсынған ұсыныстар мен талдаулардың негізінде шетелдегі және жақын орналасқан мемлекеттердің жоғары оқу орындарына қабылдау барысында қолданылатын қабылдау емтихандарының ерекшеліктеріне шолу жасалынды.

Әдеби шолу

Жоғары оқу орындарына түсу емтихандары жөнінде бірнеше зерттеулер болғанымен, олар жеке мемлекетпен қолданатын емтихан түріне бағытталып сапалық зерттеу түрі ретінде қолданылады. Сол себептен де толығымен зерттеліп отыратын тақырып бойынша жалпы сипаттама беруге мүмкіндік береді. Левин (1998) білім беру жүйесіндегі реформаны саяси эпидемия түрінде қарастырған болатын [3, 131]. Бұл теңестіру арқылы қазір мемлекеттің

экономикалық өсуі мен дамуына ұлттық білім беру жүйесін орнықтыру арқылы жетуге мүмкіндік болатындығын меңзейді. Қазақстандық білім беру жүйесін құру негізінде «Білімді ұлт» сапалы білім беру» ұлттық жобаның негізгі мақсаты барлық білім беру деңгейлерінде білім алушылардың білім сапасын арттыруға негізделеді [4]. Осы кезекте білім сапасын анықтау үшін қолданатын әртүрлі емтихан түрлерін қолданудың тарихы, артықшылықтары мен кемшіліктері туралы отандық және шетелдегі әрбір мемлекеттің өз ұлттық білім беру жүйесін талдау бойынша зерттеулер сирек кездеседі.

Қазақстанда жоғары оқу орындарына түсу барысында қолданылатын ҰБТ артықшылықтары мен даму тұстарын (Винтер және өзгелері, 2014) атап көрсетіп, тест тапсырмаларының білу деңгейіне бағытталаынына тоқталып өтеді [5, 106]. Аталған пікірді Жұмабаева Ж. (2016) орта білімнің жаңартылған мазмұнға көшуіне байланысты ҰБТ әлі де жаңғыртуды қажет екендігін атап өтеді [6]. Ядрова С. (2012) ҰБТ барысында математика пәнінен келетін тапсырмалардың теорияның негізінде тәжірибе қолдану алу дағдысына бағытталады деген пікірге келеді [7].

ЭЫДҰ жоғары білім бойынша баяндамасында ҰБТ екі тәуелсіз бағалау жүйесімен ауыстыру ұсынылады. Бірінші бағалау жүйесінің негізгі құрамдас бөлігі болып мектеп оқушыларының қорытынды аттестаттауы болса, екіншісі жаңартылған білім беруге негізделген жоғары оқу орындарына қабылдау барысында қолданылатын қабылдау емтиханы болуы керек. Сонымен бірге қабылдау емтиханының бұл түрі АҚШ әртүрлі топтардағы оқушылардың академиялық қабілетін тексеруге арналған «SAT» тестілеуіне ұқсас болуы керек деген ұсыныс беріледі [8].

ЭЫДҰ 2018 жылғы «Білім беру саясатының басымдықтары. Елдің бейіні: Қазақстан» шолуында ҰБТ «инновациялық ойлау мен мәселелерді шешудегі жоғары дәрежедегі ойлау дағдыларына бағытталған тапсырмалардың болуына» назар аударады [9].

ЭЫДҰ (2020) шолу негізінде құзыреттілік оқыту мен критериалды бағалау қағидаттарына негізделген оқу бағдарламасымен қарастырылған ұлттық бағалау жүйесін әзірлеу ұсынылған болатын. Бұл өз кезегінде ҰБТ тестілеу нәтижелерінің әлсіз болуы, тест тапсырмаларының сенімсіздігі жоғары дәрежелі деңгейдегі тапсырмалардың болмауы секілді мәселелерді айқындайды [10].

Шетелдің озық тәжірибесі ретінде қарастырылатын АҚШ кеңінен қолданатын SAT және АСТ екі емтихан түрі де абитуриенттің пәндік білімі мен оқуға деген қабілетін бағалайтындығына назар аудартады. Бұл өз кезегінде АҚШ стандартталған емтиханның жүргізу тәжірибесі мен оның сенімділігіне күмән туғызбайтындығын көрсетеді. Бұл SAT және АСТ нәтижелері сенімділігін талдаудағы басты ыңғай ретінде тест нәтижелері мен студенттің жоғары оқу орнындағы үлгерім көрсеткіші арасындағы сызықтық тәуелділікті Пирсон корреляциясының коэффициенті шамасы немесе регрессиялық үлгілердің көмегімен есептеу арқылы анықтау болып табылады деп көрсетеді.

Паттерсон мен Маттерннің (2011) зерттеулері бойынша SAT және АСТ бірдей деңгейі оқуға түсу емтиханы мен оқу орындағы үлгерім арасындағы ұзақ уақыт аралығындағы ұпай арасындағы байланыс тұрақты болып келетіндігіне тоқталады. Олардың көзқарасы бойынша оқу орындағы 1-курс нәтижесіндегі үлгерім басқа курстардан кейінгі қорытынды емтиханды тапсыруға ықпал ететіндігін көрсетеді [11]. АҚШ оқыту нәтижесі бойынша қолданылатын тестілеу тұтастай бағдарлама бойынша нәтижелілігін бағалау мен арнайы «қазір және осы жердегі» кәсіби дайындығын бағалау үшін қолданылады. Осылайша, аталған екі тест түрін қолдану абитуриенттің дайындығын жан жақты бағалауға мүмкіндік беретіндігін көрсетеді. Кейбір зерттеулер мектептегі жетістіктер мен оқу орнына түсу барысындағы жетістіктер бір – біріне қайшы болып келеді деп те көрсетеді.

Л. Кронбах тестілеу негіздері кітабында «Білімді тестілеу – білім алушы мен оқытушы жұмысының сапасын тестілеу арқылы абитуриент алатын білімнің табысты болатындығын зерттеу үшін, ал қабілет тесті абитуриенттің болашақта жетістікке жетелеуді болжауға мүмкіндік беретіндігімен келіскен жөн» деп қарастырады [12].

Вильдман И.А. (2020), одақ құрамында болған мемлекеттер 2000 жылдан кейін (Беларусь, Ресей, Қырғызстан, Тәжікстан) орталықтандырылған бірыңғай тестілеу түрлері арқылы оқу орындарына қабылдау жүзеге асырғанына тоқталып өтеді [13, 8]. Аталған зерттеудің негізінде В.А. Болотов және өзгелері (2020) монографияда одақтас елдердің арасында ұлттық емтиханды енгізудің басты мақсаты әлеуметтік жағдайы осал отбасылардан шыққан және ауылдық мекендерде білім алатын мектеп түлектеріне жоғары білімнің қолжетімді болуын және жоғары деңгейдегі жемқорлықты болдырмау негізінде өткізілетіндігіне салыстырмалы талдау жүргізді. Авторлардың пікірінше аталған елдердегі бағалау жүйесінің дамуы бойынша қадам жасалатындығына негізделеді [14].

Оқуға түсу емтихандарын саралау әдебиеттерінде көбінесе қолданылатын емтихан түріне байланысты академиялық білім және оқуға деген қабілетті анықтауға бағытталуы керектігіне назар аударады.

Нәтижелер мен талқылау

Қазақстанның жоғары оқу орындарына түсу тарихы өз бастауын Кеңес Одағы барысында басталып, тәуелсіздік алған жылдардан кейін де жалғасын тапқан болатын. Кеңес Одағы барысында Қазақстандағы оқу орындарына түсу мемлекетпен орталықтандырылған жүйе ретінде университеттердегі орын саны мен квоталарды бөлу ретінде жүзеге асып, мемлекеттік тестілеу негізінде жүзеге асырылды.

Әлемдік тәжірибеде жоғары оқу орнына түсу барысында ұлттық емтиханды ұйымдастыруда мектепті аяқтағаны және оқу орнына түсу емтихандарының бірлескен үлгісі мен екі емтихан түрінің бір – біріне тәуелсіз бөліп өткізу секілді екі үлгісі қолданылып келеді. Қазақстан Республикасының жоғары оқу орындарына түсу барысында аталған екі үлгінің біріншісі 2004 – 2016 жылдары қолданса, екінші үлгіні 2017 жылдан бастап қазіргі таңға дейін қолданып келеді.

Қазақстан Республикасы тәуелсіздігін алғаннан бастап жоғары оқу орындарына түсу жүйесіне өзгерістер енгізе бастады. 1995 жылы ұлттық тестілеу жүйесі енгізілген болса, 2003 жылды білім беру жүйесіне енгізілген реформалардың нәтижесінде 2004 жылдан бастап ҰБТ жүйесі жүзеге асырылуда.

ҰБТ өткізу барысындағы нормативті-құқықтық базаны Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2018 жылғы 31 қазандағы № 600 «Жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білімнің білім беру бағдарламаларын іске асыратын білім беру ұйымдарына оқуға қабылдаудың үлгілік қағидаларын бекіту туралы» және 2017 жылғы 2 мамырдағы № 204 «Ұлттық бірыңғай тестілеуді өткізу және «Ұлттық бірыңғай тестілеу тапсырғаны туралы сертификат беру» мемлекеттік көрсетілетін қызмет қағидаларын бекіту туралы» бұйрықтары құрайды.

2022-2023 оқу жылындағы Қазақстандағы жоғары білім мен жоғары оқу орнынан кейінгі білім беруді көрсететін оқу орындарының саны - 116, оның ішіндегі мемлекеттік үлгіде - 25,9%, жеке - 72,4%, шетел меншігінде - 1,7% табылады. Студенттер саны - 578,2 мың адам, күндізгі бөлімде - 98,5%, сырттай - 0,7%, кешкі бөлімде - 0,8% білім алады. Мемлекеттік грант есебінде 213,4 мың (36,9%) адам, ақылы бөлімде - 364,9 мың (63,1%) білім алуда. Дайындау бағыттары бойынша қабылданған студенттер үлесі суретте берілген (1 сурет).



1– сурет. 2022-2023 оқу жылындағы Қазақстандағы дайындау бағыттары бойынша қабылданған студенттердің үлесі, %

Суреттегі мәлімет негізінде педагогикалық ғылым бағытына қабылданған студенттердің үлесі қалған дайындық бағыттарымен салыстырғанда жоғары екендігі байқалады. Демографиялық тұрғыдан Қазақстандағы бала туу санының жылдан жылға артуына байланысты келешекте білім беру жүйесінің барлық сатысында мамандар тапшылығы туындауына байланысты мемлекетпен білім беру гранты артуына алып келді. Дегенмен де қабылдау емтиханы негізінде оқу орнына қабылданған азаматтардың болашақтағы білім саласында қызмет ететін маман ретінде және ұлттық қауіпсіздікті сақтау мақсатында білімі мен дағдысына, оның дайындығына ерекше назар аударылуы да керек.

Қазақстанда жоғары оқу орындарына қабылдау барысында ҰБТ жалпы балы мен компоненттері бойынша балы, ІВ дипломы, «Назарбаев Зияткерлік мектептері» филиалдарының сертификаты, SAT және A – level сертификаттары, аттестатқа қосымша (оқу орнының бағыттары бойынша бейін пәндер бойынша балы), педагогикалық мамандықтар үшін мотивациялық хат, шығармашылық пәндер үшін жұмыстардың портфолиосы, медициналық мамандықтар үшін келесі пәндер (химия, биология, математика) бойынша нәтижелерін талап етуі мүмкін.

Қазақстандағы дербес білім беретін жоғары оқу орны деп саналатын Назарбаев университетінде ҚР «Білім беру туралы» заңында аталып өткен жоғары оқу орнына түсуге арналған емтихандармен қатар, университетте білім алуға академиялық дайындығын бағалайтын NUET тесті жүргізіледі. Тест математика мен сыни тұрғыдан ойлау/мәселелерді шешу секілді 2 пән бөлігінен тұрады. Берілген 60 сұрақтан кем дегенде жалпы алғанда 130 ұпай (әрбірінен кем дегенде 60 төмен емес) жинау қажет.

ҰБТ даму тарихы негізінде 2004-2016 жылдар аралығында қорытынды аттестаттау мен оқу орынына түсуге арналған емтихан болса, 2017 жылдан бастап тек жоғары оқу орнына түсу емтиханы ретінде қарастырылады (1 - кесте).

Кесте мәліметтері негізінде ҰБТ даму барысында ЭЫДҰ ұсыныстары мен сол уақыттағы заман талабына сәйкес бірнеше өзгерістер енгізілгені байқалады.

1 -кесте. ҰБТ даму кезеңдері

Жыл дар	Пәндер		Тапсыр ма саны	Ұпай саны	Тапсыру тілі	Уақыт ы	Енгізілген өзгерістер
	Міндетті	Таңдау					
2004 - 2007	Ана тілі (қазақ тілі немесе орыс тілі) Қазақстан тарихы Математика	Физика, Химия, Биология, География, Дүниежүзі тарихы, Қазақ/орыс әдебиеті, Ағылшын/Неміс/Фран цуз тілдері (бір пән таңдалынады)	30	120	Қазақ, орыс	3 сағат	
2008 - 2016	Ана тілі (қазақ тілі немесе орыс тілі) Қазақстан тарихы Математика	Физика, Химия, Биология, География, Дүниежүзі тарихы, Қазақ/орыс әдебиеті, Ағылшын/Неміс/ Француз тілдері (бір пән таңдалынады)	25	125	Қазақ, орыс	3,5 сағат	тапсыру пәндері санының артуы
2017 - 2020	Математика сауаттылығы Оқу сауаттылығы Қазақстан тарихы	Келесі комбинация барысында пәндер таңдап алынады: Математика және физика, Математика және география, Тарих және география, Биология және химия, Биология және география, Шетел тілі мен тарих, Оқыту тілі, әдебиет (қазақ немесе орыс тілі) және тарих, География және шетел тілі, Химия және физика, Тарих және құқық негіздері, Шығармашылық емтихан.	Міндетті пәндер -20 Таңдау пәндері -30	140	Қазақ, орыс, ағылшын	3 сағат 50 минут	тестілеу барысында PISA және TIMSS халықаралық зерттеулерінің есебімен сұрақтарда бірнеше жауабы бар нұсқалармен толықтырылуы; жоғары білімге қолжетімділікті арттыру мақсатында ҰБТ тапсыру мүмкіндігінің саны жылына төрт рет тапсыруға мүмкіндік берілуі.
2021 жыл дан бастап	Математика сауаттылығы Оқу сауаттылығы	Келесі комбинация барысында пәндер таңдап алынады: Математика және физика, Математика және география, Биология және химия, Биология және	Міндетті пәндер: Математика және Қазақстан	140	Қазақ, орыс, ағылшын	4 сағат	Компьютерлік тестілеу арқылы өткізу; «Алтын белгіге» үміткер кандидаттардың «Алгебра

Қазақстан тарихы	география, Шетел тілі мен дүниежүзі тарихы, Оқыту тілі, әдебиет (қазақ немесе орыс тілі) және тарих, География және шетел тілі, Шетел тілі және дүниежүзі тарихы, Дүниежүзі тарихы және география, Химия және физика, Дүниежүзі тарихы және құқық негіздері, Шығармашылық емтихан.	тарихы -15, оқу сауаттылығы - 20 Таңдау пәндерінде әрқайсысында 35				және талдау бастамалары» пәнін «Назарбаев Зияткерлік мектептері» дербес білім беру ұйымының филиалдары базасында тапсыру.
------------------	--	--	--	--	--	---

Қазіргі таңда 2021 жылдан бастап ҚР БҒМ жоғары білім департаменті ҰБТ ұйымдастыру мен өткізуге жауапты ұйым ретінде қабылданды. Үміткерлер үшін міндетті тапсыру пәндері ретінде математика, Қазақстан тарихы, қазақ немесе орыс тілі (Т1), қазақ немесе орыс тілі (Т2) және таңдау пәндері ретінде 9 пәннен 1 пән таңдалынады. ҰБТ бағалау нысаны ретінде 2004 жылы мектеп түлектерінің пәндік білімі, 2017 жылдан бастап қазіргі уақытқа дейін мектеп түлектерінің пәндік білімімен бірге функционалдық сауаттылығы (оқу және математика) бағаланған болатын.

Қаржыландыру тұрғысынан 2021 жылдан бастап ҰБТ компьютерлік форматта тапсыруға мемлекеттік бюджеттен 400 миллион теңге жұмсалынды. Қағаз форматында тапсыру барысында 2021 жылға дейін тікелей және жанама шығындарға бір миллиард теңге қаражат жұмалдырылған болатын. Бұл өз кезегінде жаңа үлгіге өту барысында ақпараттық қауіпсіздікті қамтамасыз етуде капиталдық шығынның артуына байланысты қаражат артқанымен, кейінгі жылдары төмендей бастайды. Келер жылдардан бастап жұмысшы жүйені қолдау мен коммуникацияға төлемді қамтуға ғана қаражат жұмалдырылатын болады.

Қазақстан Республикасы ғылым және жоғары білім министрі С. Нұрбек ҰБТ келешекте үміткердің жүйелі түрде дайындығын анықтайтын функционалдық сауаттылығына негізделетін тестілеудің қажет екендігін атап өтті [15]. Бұл білім беру жүйесінің барлық сатысында білім алушы бойында функционалдық сауаттылық деңгейін жүйелі түрде қалыптастыру арқылы дамытуға негізделуі керек.

Халықаралық зерттеулердің нәтижесі. PISA – 2018 қорытындысы бойынша Топ-10 ел қатарында Қытай, Сингапур, Макао, Гонконг, Эстония, Оңтүстік Корея, Канада, Тайвань, Финляндия елдері басымдық танытады. Аталған тестілеу нәтижесі өз кезегінде білім беру саласының сапасын арттыруда өзінің артықшылықтарын беретіні сөзсіз. Мысалға, Қытайда кеңінен қолданылатын қабылдау емтиханының тарихында жылдар өткен сайын әртүрлі реформалауға ұшырағанын көрсетеді. Оны халықаралық PISA зерттеу нәтижесінде тек жекелеген өңірлердегі оқушылар функционалдық сауаттылығының жоғары екендігінен байқауға болады.

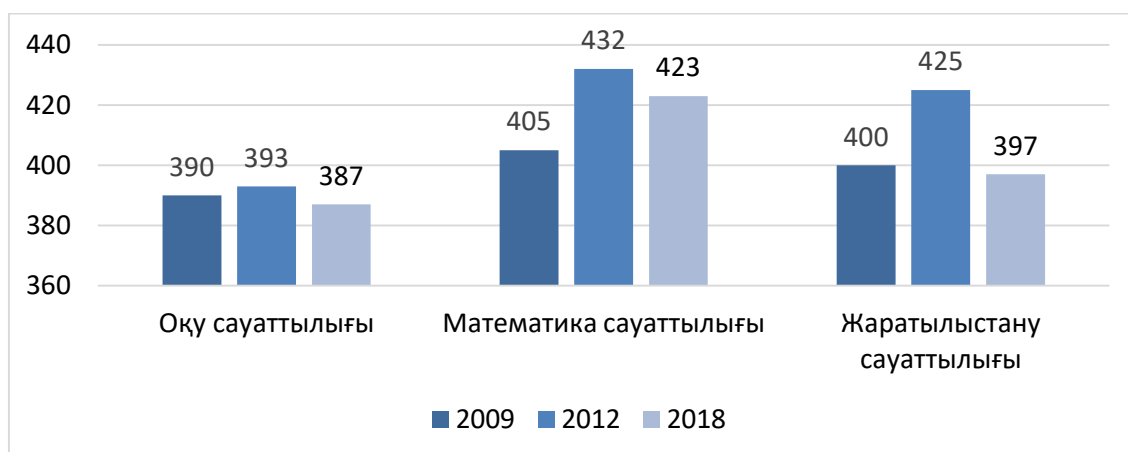
Дегенмен де Қазақстанның барлық аумағында оқушылар функционалдық сауаттылығын анықтау жүргізілмегендіктен, көптеген елдердің 15 жастағы оқушыларымен салыстырғандағы мүмкіндіктерінің төмен болу нәтижесін көрсетеді. Осы орайда, орта білім беру жүйесінің мазмұнын жаңғырту барысында «Назарбаев Зияткерлік мектептері» дербес білім беру ұйымы «Педагогикалық Өлшеулер Орталығы» филиалымен өткізілетін

оқушылардың функционалдық деңгейін анықтаудың тестілеуін республикалық деңгейде өткізуді қарастырған жөн. Бұл оқушылардың математикалық, оқу және жаратылыстану сауаттылығы бойынша тұрақты түрде тексеру арқылы жоғары оқу орындарында қабылданатын емтиханға дайындалуына негіз болады.

Адамның өз білімін болашақта қолдана алу бойынша зерттеуді ЭЫДҰ Халықаралық PISA тестілеуі арқылы 15 жастағы оқушылардың функционалдық сауаттылық деңгейін анықтауды жүзеге асырады. Қазақстан 2009 жылдан бастап зерттеуге қатысқанымен әлемнің басқа елдерімен салыстырғанда төмен нәтиже көрсететінін анықтауға болады.

Оқушылардың функционалдық сауаттылық деңгейін қалыптастыру оқу мен оқытудың сапасын арттыруға, оқыту барысында қолданылатын тиімді әдістерді қолдануға мүмкіндік береді. Бұл өз кезегінде орта білім беру жүйесі негізінде оқушылардың функционалдық сауаттылық деңгейін анықтау, жоғары оқу орындарына қабылдану барысындағы ҰБТ жаңа үлгісіндегі сабақтастықты қамтитын болады.

PISA 2009, 2012, 2018 жылдардағы мәлімет негізінде қазақстандық оқушылардың ЭЫДҰ елдері мен бұрынғы Кеңес одағы құрамында болған Ресей, Латвия, Литва, Украина, Әзірбайжан, Беларусь мемлекеттерімен салыстырғанда әлі де даму қажеттілігі қарастырылады. 2018 жылдың нәтижесі бойынша барлық бағыттар бойынша көрсеткіштер өткен жылмен салыстырғанда төмен (2- сурет).



2- сурет. Қазақстандық оқушылардың халықаралық PISA зерттеулеріне қатысу нәтижесі

Халықаралық тәжірибе. Халықаралық тәжірибеде жоғары оқу орындарына түсу емтихандарының басты мақсаты – студенттердің өздері таңдаған мамандық бойынша оқудағы сенімділікті қамтамасыз ету болып табылады. Стандартты түрдегі оқуға түсу емтихандары ретінде АҚШ-дағы SAT, ACT және Еуропа елдеріндегі Matura кеңінен қолданылып келеді. Ол үшін студенттердің алғашқы дайындығы, яғни қажетті білім мен дағдыларының бар жоқтығы және оның потенциалы арқылы әрі қарай оқыту барысындағы мүмкіндіктері алдын ала тексеріледі. Өлшеу құралдары ретінде қабілетін анықтау тесті мен жетістіктер тесті жүзеге асырылады.

Ұлыбритания тәжірибесінде емтихан (A-level) тапсырудың алдында бірнеше ай бұрын берілген өтініш негізінде университеттер қарастырады. Өткен емтихандар (GCSE) нәтижесі мен кейбір факультеттермен әңгімелесу нәтижесінде қабылдау жүргізіледі.

Австралия жоғары оқу орындарына түсу барысында STAT, UMAT, GAT тестілеу түрлерін тапсырады.

АҚШ және Канада тәжірибесінде белгілі бір мамандыққа емес, жалпы алғанда университетке қабылданады. SAT, ACT, Advanced Placement (AP) нәтижелері, мектептегі

орташа балы, әңгімелесуге өтініш беру секілді критерийлер таңдап алынады. SAT Reasoning test (Академиялық бағалау тесті) - College Board коммерциялық емес ұйымымен әзірленіп дайындалады. ACT (American College Testing) - ағылшын тілі, оқу, математика және ғылыми талқылаудан тұрады [16].

Италия тәжірибесінде университетке түсу алдында оқуды аяқтау емтиханын тапсырады. Университеттер мамандықтар түрлері бойынша қабылдау барысында дербес болады.

Ресей тәжірибесінде мектеп түлектері орыс тілі және математика пәндерінен екі міндетті емтиханды тапсырады. Жоғары оқу орындарына түсу барысында әрбір мамандық бойынша үш немесе бес пәннен тапсырады.

Қытай тәжірибесінде «гаокао» деп аталатын жалпы қытайлық мемлекеттік емтиханында 3+1 жүйесі ретінде 3 пән қытай тілі, математика, шетел тілі (ағылшын, жапон, орыс немесе француз) міндетті түрде тапсырылса, физика, химия, биология, технология пәндері және гуманитарлық пәндер тобынан тарих, география және саясаттану тапсырылады. Гаокао емтиханы Ресейдің бірыңғай мемлекеттік емтиханына ұқсас болып келеді, емтихан қорытындысы бойынша оқу орнына кандидаттар қабылданады. Гаокао қазіргі күнге дейін білім алушылар үшін күрделі болуына байланысты сынға алынып отырады [17].

Бұл өз кезегінде жоғары оқу орындарына түсу емтиханына реформалау жүргізуді қажет етеді. Ол өз кезегінде мектеп түлектерінің оқу орнын таңдау барысында әртүрлі нұсқалар арқылы білім алуына мүмкіндік береді (2 - кесте).

2 - кесте. SAT, ACT, жаңартылған ҰБТ үлгісін салыстырмалы талдау

Тест түрі	Бөлімдер			
SAT	Мәтінді талдау	Математика	Эссе (таңдауы бойынша)	Ғылым
ACT	Оқу	Математика	Ағылшын тілі	Ғылым
ҰБТ	Қазақстан тарихы	Математикалық талдау	Сыни тұрғыдан ойлау	Таңдау пәндері (x2)

Қазіргі таңдағы қолданыстағы ҰБТ үлгісімен ынталандырылатын жаттанды білім оқу мен оқытуға кері ықпалын тигізеді. Сол себептен де жаңартылған ҰБТ үлгісін құру барысында үш бөлім бойынша дайындалған жоғары деңгейдегі тапсырмалармен бағаланатын дағдылар оқу мен оқытудағы тәжірибеге оң ықпалын тигізетіні айқын. Тест тапсырмаларын құрастыру барысы жыл сайын ауқымды қаражатты қажет етуіне байланысты, әртүрлі нұсқаларды дайындау барысында күрделілігі тұрғысынан қиындық туындамауы үшін қазірден бастап сұрақтарды қайта құрылымдауға бағыттау керек. Сонымен бірге жоғары білім жүйесінде «Педагогика бағыты» бойынша гранттар санының артуына сәйкес, педагогикалық өлшеулерге де назар аударылуы керек.

Осы негізде ұсынылатын ҰБТ жаңа үлгісінде таңдап алынған бағыттар келесі дағдыларды тексереді.

1. Қазақстан тарихы - тарихи құбылыстарды түсіну, салыстыру, талдау мен жүйелендіру қабілеті.

2. Сыни ойлау - күрделі әдеби және ақпараттық мәтіндерді оқу мен талдау арқылы өз ойын білдіру және дәлелдер келтіру қабілеті.

3. Математикалық талдау - математиканы түсіну, жоғары ойлау дағдыларға негізделген тапсырмаларды шешу барысында қолдану дағдысы.

4. Таңдау пәндері (үміткермен таңдалынады) - математика, физика, биология, химия, география, дүниежүзі тарихы, қазақ тілі, қазақ әдебиеті, ағылшын тілі, орыс тілі, орыс әдебиеті мен информатика бойынша пәндер бойынша білімі мен дағдысы.

ҰБТ жаңартылған үлгісі SAT және АСТ тест үлгілерімен салыстыра келе, мәтінді талдау мен оқу бағыттары сыни ойлауға, эссе және ағылшын тілі бағыттарын Қазақстан тарихына, екі тест үлгісіндегі ғылым бағытын таңдау пәндері арқылы (қазір және осы сәттегі) кәсіби дайындығын тексеруге мүмкіндік береді. Бұл үміткер дайындығын аталған үш тест үлгісі негізінде жан-жақты бағалауға мүмкіндік береді.

Қорытынды

Қазақстандағы Білім және ғылым министрлігінің бөлінуіне байланысты қазіргі таңдағы ғылым және жоғары білім министрлігінің алдында жоғары оқу орындарына қабылдаудың емтихан нысанын өзгерту бойынша жұмыстар атқарыла бастады. Дегенмен де жоғары білімнің қалай өзгеретіндігі әлі де ашық болып қала береді.

ҰБТ ұйымдастыру мен өткізуге SWOT-талдау жүргізу нәтижесі арқылы жоғары деңгейдегі ойлау дағдыларына арналған тапсырмалар оқыту мен оқудағы тәжірибені жақсартуда оң ықпалын тигізгендіктен тест тапсырмаларын жаңартуды қажет етеді.

ҰБТ ұйымдастыру барысындағы ұсыныстар төмендегілерді қамтуы керек:

- Бағалаудың сенімділігін арттыру үшін тест мазмұны мен тапсырмаларды құрастыруды қайта қарастыру;
- Халықаралық деңгейдегі тестология және психометрика бойынша мамандарды оқыту;
- Тапсырмаларға жоғары ойлау дағдыларын қамтитын тапсырмалар санын арттыру;
- Тест тапсырмаларының қорын жыл сайын жаңарту;
- Халықаралық талаптарға сәйкес қабылдау емтиханын басқарудың ыңғайларын қайта қарастыру;
- ҰБТ барлық сатысы бойынша нормативтік- құқықтық базаны жақсарту;
- Оқу бағдарламасының мазмұнына тапсырмалардың сәйкес болуын тексеру.

Зерттеу қазіргі таңдағы орта білім берудегі білім алушылармен алынған білім мен дағдыларды ескере отыра, қазіргі таңдағы әлеуметтік өзгерістер мен келешекте туындайтын жағдайларға сәйкес жоғары оқу орындарына қабылдау барысына өзгерістер енгізуге бағдарланады.

Қорытындылай келе, қабылдау емтиханы жоғары оқу орнына түсу барысындағы ажырамас бөлігі болып табылады. Дегенмен де оны өткізудегі максималды тиімділігін қамтамасыз етуде тұрақты түрде жақсарту мен оңтайландыруды қажет етеді. Бұл Қазақстанның әртүрлі өңірлеріндегі білім беру сапасын шынайы бағалау мен түлектердің бәсекеге қабілеттілігін арттырады.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі

- 1 OECD (2019) Skills Strategy 2019: Skills to shape a better future [Электронды ресурс]. – <https://dx.doi.org/10.1787/9789264313835-en>
- 2 Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы (2007) [Электронды ресурс]. – <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V1700015173>
- 3 Levin B. (1998) An Epidemic of Education Policy: (What) Can We Learn from Each Other? // Comparative Education 34, no. 2: 131–41. <http://www.jstor.org/stable/3099797>
- 4 Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2021 жылғы 12 қазандағы № 726 қаулысы (2021) [Электронды ресурс]. – <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2100000726>
- 5 Winter L. et al. (2014) The culture and practice of assessment in Kazakhstan: The Unified National Test, past and present. Educational reform and internationalisation: The case of school reform in Kazakhstan : 106-132

- 6 Jumabayeva J. (2016) The key drivers of the Unified National Test in Kazakhstan: a critical analysis of its impact on school leavers // NUGSE Research in Education Journal. Volume 1. Issue 2. <https://nur.nu.edu.kz/handle/123456789/2088>
- 7 Ядрова С. В. (2012) Проблемы математической подготовки школьников в логике ЕНТ и пути их решения.
- 8 OECD (2007) Reviews of National Policies for Education: Higher Education in Kazakhstan 2007, OECD Publishing, 2007 [Электронды ресурс]. – <https://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Kazakhstan-2018.pdf>
- 9 OECD (2018) Education Policy Outlook Kazakhstan, [Электронды ресурс]. – <https://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Kazakhstan-2018.pdf>.
- 10 Atkinson R. C. (2009) The new SAT: A test at war with itself //annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA
- 11 Mattern K. D., Patterson B. F. (2011) The Relationship Between SAT® Scores and Retention to the Second Year: Replication with the 2009 SAT Validity Sample // New York: College Board. – Т. 2013.
- 12 Cronbach, L. J. (1949). Essentials of psychological testing. Harper
- 13 Вальдман И. А. (2020) Обзор ключевых особенностей национальных экзаменов в ряде стран СНГ // Качество образования в Евразии. – №. 7. – С. 8-18
- 14 Поступление в вузы в постсоветских странах: экзамены как инструмент решения государственных задач (2020): сост. и науч. ред. В. А. Болотов, И.А. Вальдман, Р. В. Горбовский ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М. Изд. дом Высшей школы экономики— 168 с.
- 15 Формат сдачи ЕНТ хотят пересмотреть в Казахстане (2022) [Электронды ресурс]. — <https://kazpravda.kz/n/format-sdachi-ent-hotyat-peresmotret-v-kazahstane/>.
- 16 Zwick R. (2019) Assessment in American higher education: The role of admissions tests. The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science. 683(1), 130-148
- 17 Li W., Tong J. (2023) Impact of the New College Entrance Examination Policy on Students' Access to Higher Education in Shanghai. EHSS 2023, 8, 310-318.

References

- 1 OECD (2019) Skills Strategy 2019: Skills to shape a better future [Electronic resource]. – <https://dx.doi.org/10.1787/9789264313835-en>.
- 2 Kazakstan Respublikasynyn «Bilim turaly» Zany [Law of the Republic of Kazakhstan "On education"] (2007) [Electronic resource]. – <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V1700015173> [in Kazakh]
- 3 Levin B. (1998) An Epidemic of Education Policy: (What) Can We Learn from Each Other? // Comparative Education 34, no. 2 (1998): 131–41. <http://www.jstor.org/stable/3099797>.
- 4 Kazakstan Respublikasy Ukimetinin 2021 zhylgy 12 kazandagy № 726 kaulysy [Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan dated October 12, 2021 No. 726] (2021) [Electronic resource]. – <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2100000726> [in Kazakh]
- 5 Winter L. et al. (2014) The culture and practice of assessment in Kazakhstan: The Unified National Test, past and present. Educational reform and internationalisation: The case of school reform in Kazakhstan: 106-132.
- 6 Jumabayeva J. (2016) The key drivers of the Unified National Test in Kazakhstan: a critical analysis of its impact on school leavers // NUGSE Research in Education Journal. Volume 1. Issue 2. <https://nur.nu.edu.kz/handle/123456789/2088>.
- 7 Yadrova S. V. (2012) Problemy matematicheskoy podgotovki shkol'nikov v logike ENT i puti ih resheniya [Problems of mathematical training of schoolchildren in the logic of the UNT and ways to solve them] [in Russ.]
- 8 OECD (2007) Reviews of National Policies for Education: Higher Education in Kazakhstan 2007, OECD Publishing, 2007, [Electronic resource]. – https://books.google.kz/books?id=Kyw39xS4LEkC&printsec=copyright&redir_esc=y#v=onepage&q&f=true.
- 9 OECD (2018) Education Policy Outlook Kazakhstan, [Electronic resource]. – <https://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Kazakhstan-2018.pdf>.
- 10 Atkinson R. C. (2009) The new SAT: A test at war with itself //annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- 11 Mattern K. D., Patterson B. F. (2011) The Relationship Between SAT® Scores and Retention to the Second Year: Replication with the 2009 SAT Validity Sample //New York: College Board. – Т. 2013.
- 12 Cronbach L. J. (1949). Essentials of psychological testing. Harper.
- 13 Valdman I. A. (2020) Obzor klyuchevykh osobennostej nacional'nykh ekzamenov v ryade stran SNG. Kachestvo obrazovaniya v Evrazii [Overview of the key features of national examinations in a number of CIS countries. Quality of education in Eurasia] №. 7. P. 8-18. [in Russ.]

14 Postuplenie v vuzy v postsovetskih stranah: ekzameny kak instrument resheniya gosudarstvennyh zadach (2020): sost. i nauch. red. V. A. Bolotov, I.A. Valdman, R. V. Gorbovskii ; Nac. issled. un-t «Vysshaya shkola ekonomiki». — M. Izd. dom Vyssheĭ shkoly ekonomiki [Admission to universities in post-Soviet countries: exams as a tool for solving state problems (2020): comp. and scientific ed. V. A. Bolotov, I.A. Waldman, R. V. Gorbovsky; Nat. research university "Higher School of Economics". M. Publishing House of the Higher School of Economics. 168 p. [in Russ.]

15 Format sdachi ENT hotyat peresmotret' v Kazahstane (2022) [They want to revise the format of the UNT in Kazakhstan] [Electronic resource] <https://kazpravda.kz/n/format-sdachi-ent-hotyat-peresmotret-v-kazahstane/> [in Russ.]

16 Zwick R. (2019) Assessment in American higher education: The role of admissions tests. The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science. 683(1), 130-148.

17 Li W., Tong, J. (2023) Impact of the New College Entrance Examination Policy on Students' Access to Higher Education in Shanghai. EHSS 2023, 8, 310-318.

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТ

Зәмірбекқызы Маслихат - корреспонденция үшін автор, 8D04114 «Қаржы» білім бағдарламасының 3 курс докторанты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті. Мекенжайы: Қазақстан, Астана, 010000, Сәтбаев көшесі, 2; zamirbekkyzy_m@cpi.nis.edu.kz

Бұлақбай Жанат Мұқанбетжанқызы – экономика ғылымдарының кандидаты, доценті, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті. Мекенжайы: Қазақстан, Астана, 010000, Сәтпаев 2, bulakbay_zhannat@mail.ru

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Зәмірбекқызы Маслихат - автор для корреспонденции, докторант 3 курса специальности «8D04114 – «Финансы», Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева. Адрес: Казахстан, Астана, 010000, ул. Сатпаева 2; zamirbekkyzy_m@cpi.nis.edu.kz

Бұлақбай Жанат Мұқанбетжанқызы - кандидат экономических наук, доцент Евразийского национального университета им. Л. Н. Гумилева. Адрес: Казахстан, Астана, 010000, ул. Сатпаева 2; bulakbay_zhannat@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Maslikhat Zamirbekkyzy - Corresponding author, The 3rd year Ph.D. student in Finance, L.N. Gumilyov Eurasian National University. Address: Kazakhstan, Astana, 010000, 2 Satpayev Street; zamirbekkyzy_m@cpi.nis.edu.kz

Zhanat M. Bulakbay - candidate of economic sciences, Associate Professor of the L.N. Gumilyov Eurasian National University. Address: Kazakhstan, Astana, 010000, 2 Satpayev Street; bulakbay_zhannat@mail.ru

Редакцияға түсті / Поступила в редакцию / Received 19.04.2023
Жариялауға қабылданды / Принята к публикации / Accepted 05.06.2023

ҒАЛЫМ-ПЕДАГОГ ӘМИНА НҰҒМАНОВАНЫҢ БАЛАЛАРҒА МУЗЫКАЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ ТӘРБИЕСІНЕ ҚОСҚАН ҒЫЛЫМИ-ӘДІСТЕМЕЛІК ҮЛЕСІ

***Ш.Б. Құлманова¹, А.А. Қосанова²**

^{*1} Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан
kulman_sholpan@mail.ru

² Темірбек Жүргенов атындағы Қазақ ұлттық өнер академиясы, Алматы, Қазақстан
kosanovamailru@mail.ru

Аңдатпа

Нұғыманова Әмина Әбдікәрімқызы (1928-2007) – белгілі әнші, зерттеуші ғалым-педагог, қоғам қайраткері, өмірін өнерге, ғылымға арнаған ұлағатты ұстаз. Бүкіл саналы ғұмырын халқының игілігі үшін сарп еткен, халқының қалтқысыз, шынайы ықыласы мен сүйіспеншілігіне бөленген Әмина Әбдікәрімқызы қазақ ән өнерінің дамып, көркеюіне қосқан үлесі зор. Шығармашылығы жан-жақты, ол – өзін халық әндерінің керемет орындаушысы ретінде көрсете білді және ғалым ретінде әртүрлі жастағы балалардың вокалдық дайындығына арналған кандидаттық диссертация тақырыбы бойынша эксперименттік зерттеу жүргізді. Ұзақ жылдар бойы Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық институтында вокал бойынша оқытушы және кафедра меңгерушісі болып жұмыс істеді. Еңбектерінің көпшілігін қазақ ән шығармашылығы негізінде балалар мен жасөспірімдерді вокалдық өнерге тәрбиелеу мәселесіне арнады. Ғалымның балаларға әнді талап бойынша дұрыс үйрету әдістемесі қазіргі жалпы білім беретін мектептің «Музыка» пәнінде қолдану тиімді әрі қолайлы. Автор ән сабағы сапасын көтерудің мәселесін алға қойып, оны іске асыру жолдарын қарастырады. Музыка сабақтарында оқушыларға мұғалімнің көмегімен нота сауаттылығын игертіп, әнді вокал талаптары бойынша орындатуды қамтамасыз ету әдіс-тәсілдерін сипаттап көрсетті. Сабақ сапасы жоғары болуына әсер ететін маңызды шарттардың бірі – ән репертуарының тартымды болуы. Мұғалімнің алдына қоятын тағы бір мақсат – балаларды музыканы түсініп, одан ләззат алуға үйренуін талап ете білу. Әмина Әбдікәрімқызы – балалар мен жасөспірімдерге музыкалық білім беру саласында ұзақ жылдық ізденісі мен зерттеу жұмыстарының нәтижесінде терең білімге ие ғалым, сондай-ақ қазақ, орыс, қытай тілдерін жоғары дәрежеде білетін, араб графикасын жетік меңгерген, жас жеткіншектерге әнді үйрету және балалар дауысын қалыптастыру тәрбиесін мұқият зерттеп, оқыту әдістемесін ұсынып, ғылыми тұрғыда дәлелдеген бірден бір білгір тұлға деп айтуға болады.

Түйін сөздер: Нұғманова Әмина, ғалым, педагог, музыкант, вокалдық тәрбие

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ВКЛАД УЧЕНОГО-ПЕДАГОГА АМИНЫ НУГМАНОВОЙ В МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ

Ш.Б. Кульманова¹, А.А. Косанова А.²

^{*1}Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан,
kulman_sholpan@mail.ru

²Казахская национальная академия искусств имени Темирбека Жургенова, Алматы, Казахстан
kosanovamailru@mail.ru

Аннотация

Нугманова Амина Абдукаримовна (1928-2007) – известная певица, ученый-исследователь, общественный деятель, великий педагог, посвятивший свою жизнь искусству, науке. Амина Абдикаримовна, всю свою сознательную жизнь трудившаяся на благо общества, была наделена искренним вниманием и любовью своего народа, внесла большой вклад в развитие и процветание казахского песенного искусства. Как творчески разносторонняя личность, она проявила себя как

замечательная исполнительница народных песен, как ученый проводила экспериментальное исследование по теме кандидатской диссертации о вокальной подготовке детей разного возраста. В течение многих лет она работала в Казахском государственном женском педагогическом институте преподавателем по вокалу и заведующей кафедрой. Большинство своих трудов она посвятила проблеме вокального воспитания детей и подростков на основе казахского песенного творчества. Предложенная ею методика вокального воспитания детей эффективна и приемлема в практике современной общеобразовательной школы. Она верно понимает проблему качества проведения урока пения. Убеждает в том, что на уроках учащиеся в основном овладевают нотной грамотой, тогда как перед учителем должна стоять другая главная цель — научить детей понимать музыку, наслаждаться ею, развивать музыкальный слух, хороший вкус и наряду с этим, прививать и хорошие вокальные навыки. Амина Абдикаримовна обладала глубокими знаниями в области музыкального образования детей и юношества в результате многолетних поисков и исследовательских работ, а также высоким уровнем владения казахским, русским, китайским языками, арабской графикой, внимательно изучала, разработала и научно доказала методику обучения пению и формирования детского голоса у младших школьников.

Ключевые слова: Нугманова Амина, ученый, педагог, музыкант, вокальное воспитание

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL CONTRIBUTION OF THE SCIENTIST-PEDAGOGUE AMINA NUGMANOVA TO THE MUSICAL EDUCATION OF CHILDREN

Sholpan B. Kulmanova¹, Alua A. Kosanova²

^{*1} Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan, kulman_sholpan@mail.ru

² Kazakh National Academy of Arts named after Temirbek Zhurgenov, Almaty, Kazakhstan, kosanovamailru@mail.ru

Abstract

Nugmanova Amina Abdukarimovna is a famous singer, researcher, scientist, teacher and public figure, teacher with a capital letter, who devoted her life to art and science. Amina Abdukarimovna has lived for the benefit of people all her adult life, showed great attention and love for her people, she made a great contribution to the development of the Kazakh song art. As a creative versatile personality, she has established herself not only as a wonderful performer of folk songs, but also as a scientist who conducted an experimental study on the topic of a PhD thesis devoted to the vocal training of children of different ages. For many years she worked as a teacher in the vocal class, and then as the head of the department at the Kazakh State Women's Teacher Training Institute. She devoted most of her works to the issue of vocal education of children and adolescents based on Kazakh songwriting. Her proposed method of teaching children to sing songs is effective and acceptable in the practice of modern secondary schools.

The author also considers in her research the problem of improving the quality of teaching singing at school. In the classroom, students with the help of a teacher on the basis of musical notation learn to perform songs in accordance with local requirements. One of the conditions affecting the quality of classes is the presence of a properly selected song repertoire. Another goal facing the teacher is the opportunity to teach children to understand music and enjoy it in the process of performing.

Amina Abdykarimovna can be considered as a person who has deep knowledge in the field of musical education of children and adolescents, who has shown a high level of knowledge of Kazakh, Russian, Chinese languages, fluent in Arabic graphics, who has studied and scientifically substantiated the methodology of teaching singing and educating children's voices developed by her.

Key words: Amina Nugmanova, scientist, pedagogue, musician, vocal education.

Кіріспе

Қазақстан Республикасының «Мәдени мұра» мемлекеттік бағдарламасына сәйкес халқымыздың мәдени мұрасын, мемлекеттік тілдегі гуманитарлық білімнің толыққанды қорын

сақтау, ұлттық әдебиет, жазу және басқа көптеген нәрселердің көпғасырлық тәжірибесін жалпылау, сондай-ақ халық арасында және шетелде мәдени мұраны насихаттау бойынша көптеген зерттеулер жүргізілді, әлі де жүргізілу үстінде [1, 2, 3].

Елімізде қазақ халқының аға ұрпақ мәдени мұрасын зерттеуге арналған кең ауқымды жұмыстар аясында, ұсынған мақаламызда Әмина Әбдікәрімқызы Нұғманованың ғылыми-әдістемелік қызметін және жас ұрпақтың музыкалық білімі мен тәрбиесіне қосқан үлесін қарастырғанды жөн көрдік.

Өткен жылдары зерттеу бойынша жарияланған ғылыми мақалаларымыз бен мұрағаттық материалдарымызда біз Әмина Әбдікәрімқызын қазақтың дәстүрлі ән өнері саласында мәдени-ағартушылық және орындаушылық қызметпен айналысқан ғалым, педагог, музыкант және еліміздің патриоты, жан-жақты, жоғары білімді білікті тұлға ретінде қарастырдық [4;169, 174-б.; 5; 94,98- б.].

Осы мақалада Ә.Ә. Нұғманованың ғалым және педагог ретіндегі қызметіне тоқталар болсақ, біздің көзқарасымыз бойынша оқырман назарын екі маңызды ұстанымға аударған жөн деп санаймыз. Біріншіден, оны ғылыми, педагогикалық және орындаушылық қызметте алға қойылған мақсаттарды жүзеге асыра алатын тұлға ретінде көрсету. Екіншіден, оның жалпы білім беретін мектептердегі балалар мен жасөспірімдерді вокалдық (әншілік) тұрғыда тәрбиелеу әдістемесінің ғылыми маңыздылығын негіздеу.

Осыған орай Әмина Нұғманованың еңбектеріндегі балалар мен жасөспірімдерге әншілік тұрғыда тәрбие берудің, музыканың құдіреттілігін, маңыздылығын барлап, бағалауға болады. Әмина Нұғманова «жас ұрпақтар бойына адамзаттың барлық жақсы қасиеттерін сіңіруге, олардың қоғамдық көзқарастары дұрыс қалыптасуына эстетикалық тәрбиенің маңызы аса зор» деген болатын. «Эстетикалық тәрбие жас ұрпақтың өскен ортасын дұрыс таңдауына, адамдарға сүйіспеншілікпен қарауына, жалпы адамгершілік қасиеттерді бойына сіңіріп, азамат болып қалыптасуына зор ықпал етіп, айтарлықтай тәлім-тәрбие бере алады. Сонымен бірге балалардың нәзік сезімді, ұшқыр қиялды, алғыр, мейірбан болып өсуіне елеулі ықпал жасайды» деп музыканың құдіретін тебірене дәйектейді [6,66 - б.].

Материалдар мен зерттеу әдістері

Мақала материалын дайындау:

- вокалдық тәрбие беру әдістемесінің теориялық негіздемесі;
- балалар мен жасөспірімдерге вокалдық тәрбие беру бойынша әдістемелік ұсынымдар;
- балалардың әншілік репертуарын, вокалдық-хор жаттығуларын, әндерді, оқушылардың

вокалдық дамуына бағытталған шығармашылық тапсырмаларды іріктеудегі зерттеудің жетекші эмпирикалық әдістерінің бірі – А. Нұғманованың ғылыми негізделген тәсілін анықтауға мүмкіндік берген «озық педагогикалық тәжірибені зерттеу және жалпылау» әдісі бойынша жүргізілді.

Біз зерттеудің теориялық әдістерінен «педагогикалық әдебиеттерді, мұрағаттық материалдарды, қызмет барысындағы еңбектері мен құжаттарды талдауды» қолдандық. Біздің университеттің, Әмина Әбдікәрімқызының қызы Баян Нұғманның отбасылық мұрағаты, Қазақ радио хабарларын таратудың (Алматы қ.) т.б. мұрағаттық материалдары зерделенді. Педагогтер, ғалымдар, музыканттармен, бұрынғы студенттермен сұхбаттар жүргізілді, олар өздерінің жүрекке жылы естеліктерімен бөлісті, сондай-ақ Ә. Нұғманованың диссертациясы, авторефераты, монографиясы, оқу-әдістемелік құралдары, мақалалары зерттелді [6;11;12;13; 25,31,77,78 - бб.].

Соңғы бес жылда Ә. Нұғманованың ғылыми жолын зерттеген бірнеше еңбек жарық көрді:

– 1918 жылы Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университетінің аясында «Әмина Нұғманованың педагогикалық және шығармашылық жолы» деген тақырыптағы А.А. Қосанованың магистрлік диссертациясы сәтті қорғалды (ғылыми жетекшісі – Ш.Б.Құлманова) [6].

– 2020 жылы Баян Нұғманқызы анасының (Әмина Әбдікәрімқызының) жарияланбаған еңбектерін «Әншілік дәстүрлер және XX ғасырдағы қазақ халық композиторларының шығармаларындағы этикалық-эстетикалық көзқарастар көрінісі» атты кітабын Алматыдағы «Раритет» баспасынан орыс тілінде басып шығарды [12].

Осы зерттелген материалдардың барлығы бізге оның өмірі, педагогикалық және музыкалық орындаушылық қызметі хронологиясын жасауға мүмкіндік берді. Олар оның тұлға ретіндегі біртұтас

бейнесін қайта жасауға, ғалым ретінде кәсіби қалыптасу процесін бақылауға мүмкіндік берді [6, 66 - б.].

Зерттеу жұмысының нәтижелері

Әмина Нұғыманова эстетикалық тәрбиенің ең басты, негізгі салаларының бірі – музыканы негіздейді. Музыканың адам жанына ететін әсері жөнінде ұлы ойшыл Аристотель еңбегіне сүйеніп, мына бір сөзін мысалға келтіреді: «Ырғақ пен әуенде әрқашан өмір шындығы бар. Онда адам баласы зұлымдығы мен сүйіспеншілігі, ерлігі мен өрлігі, адамзатқа тән барлық қайшылықтар, сондай-ақ адам мінез-құлқы да бейнеленеді. Мұны әдетте өз тәжірибемізден де байқауға болады. Біз ырғақ пен әуенді тыңдағанымызда көңіл-күйіміз де түрліше өзгеріске түсіп отырады» [6, 66 - б.; 8,10 - бб.].

Әмина Нұғыманова «Балалар дауысының тәрбиесі» атты ән салуды үйрететін оқытушыларға көмекші құрал ретінде шыққан кітабында: «Адам сезімі тым ұшқыр, шегі жоқ. Сол ұшқыр сезімді бейнелеп жеткізуге тек музыканың ғана құдіреті жете алады. Музыка – сезім тілі. Оқыған сайын оқудың керектігін сезінесің», – деп ой түйеді [9, 9 - б.]. «Музыканың тұнығына бойлаған сайын оның сан салалы, тіпті ғажайып сырлы құдіретін сезіне бастайсың. Музыканың тек адам жанына ғана әсер ететіні белгілі. Егер біреу бізге өсімдіктер музыка тыңдаудан рақаттанады, содан қоректеніп өседі десе, оған күмәнданып, күлген болар едік. Ал, шындығында да, дүниежүзінің көп елдерінде бұл жағдай іс жүзінде дәлелденіп отыр», – деп музыканың адам өміріндегі маңыздылығына тоқталады [6, 67 - б.].

Әмина Нұғыманованың еңбектерін зерттеуде музыка өзінің өткір тілі, мелодиялық көркем дыбыстарымен адам жанын баурап алып, оның көңіл күйіне пәрменді ықпал жасауға құдіреті толық жететіндігін байқауға болады. Музыканың тіршілік әлеміне керемет әсер ететін ерекше қасиеттері ерте заманның өзінде-ақ ойшылдар мен ғалымдарды толғандырған. Қазақстанда пәрменді идеологиялық құралдардың бірі ретінде музыканың әлеуметтік және тәрбиелік мәнін жоғары бағалайды.

Халқымыздың эстетикалық сана-сезімі жоғарылаған сайын оның басты салаларының бірі – музыкалық тәрбие беруге деген мұқтаждық барған сайын арта түсуде. Жастарымызға үлгі-өнеге болатын эстетикалық тәрбие беруде әлем композиторлары музыкалық шығармаларының әсері мен ықпалы айтарлықтай. Ал біздің композиторларымыздың шығармашылығына негізгі болып келе жатқан сарқылмас қайнар – халықтың дәстүрлі музыкалық шығармашылығын жан-жақты зерттеп, оны тәрбие беру мақсатына пайдалану қажеттілігі туындап отыр.

Әмина Нұғыманова республикамыздың әлеуметтік өмірінде жастарды әсемдікке баулуда қазақ халық әндерінің атқаратын тәрбиелік мәніне де назар аударған. Бұл үшін алдымен музыканың, оның ішінде әннің адам жанына беретін әсерінің сырларына үңіле отырып, қызықты ғылыми деректерге жүгініп, талай құпиялардың сырын ашқан.

Осы еңбекте Ә. Нұғыманова Әбу Насыр әл-Фарабидің музыканың адамзатқа ықпалы туралы анықтамаларын зерттеп, енгізгендігін байқауға болады. Мысалы: «Адамның музыканы тыңдау қабілеті мен музыкалық тәрбие туралы Фарабидің көзқарасы тым тереңде жатыр. «Біз белгілі бір музыканы тыңдаған кезде, – деп жазады ғалым, – ләззат алуымыз – біздің сезіміміз бен әуенді қабылдауымыздың әсерінен. Ләззат алу немесе уайымға берілу, шын мәнінде, біздің өреміздің жетілген, жетілмегендігіне байланысты... әдетте музыка өнерін талғай білу оқу нәтижесінде ғана қолдан келеді» деген мағлұмат береді [8,15–18 - б.].

Зерттеуде әннің адам жанына беретін әсері, сол әсер арқылы бойына сіңетін тәрбиелік мәні туралы ежелден әртүрлі көзқарастар бойынша түрліше тұжырымдар келтіріп, мынадай бір тұжырымға баса мән берген: «Ән – сезім, махаббат тілі, адам жанының сыртқы дүниеден алған әсерінің сыртқа шыққан көрінісі, адамның жалындаған жан сезімін жүректен жүрекке жеткізетін қатынас құралы. Адамның көңіл күйін жай сөзбен баяндағаннан гөрі ән арқылы баяндау әлдеқайда әсерлірек. Бұл құбылысты өзіміздің күнделікті тіршілігімізден де байқауға болады. Шаттыққа толы, қуанышты көңіл күйдегі әнді тыңдағанда бойымызды қуаныш кернеп шалқытса, қайғылы, мұңды әнді естігенде мұңайып, жабырқап, еріксіз көзімізге жас аламыз.

Ә. Нұғыманова «әннің берер әсері шын мәнінде жан-жақты, тыңдай білген адамның ерік-жігерін ойлы да әсем ән билеп еліктіреді, еліктіре отырып, тыңдаушының көкейінде өзінің терең ізін қалдырады, сонымен қатар адамды тұлға ретінде қалыптастырады және бұл фактор әннің тәрбиелік

мәні болып саналады» деген тұжырымдар жасайды, осы сөздерді растау мақсатында француздың XVII ғасырдағы ұлы ағартушысы Жан Жак Руссоның «Тілдің шығуы туралы тәжірибелер» дейтін еңбегін көрсетіп, пікірлерін растай түседі. Онда: «Мелодия тек еліктемейді, ол сөйлейді, оның тілі от-жалынға толы. Жай қарапайым сөзбен баяндауға қарағанда әлдеқайда күшті. Мелодияның дыбыстары бізге тек дыбыс қалпында ғана емес, қайта біздің толқыған жан сезіміміздің белгісі ретінде әсер етеді» деп көрсетеді [6, 67 б.].

Әмина Нұғыманова музыканың адам жанын гармониялық қалыптастырудағы тамаша әсерінің нәтижесін мынадай фактілерімен көрсетеді. Тарихта аты қалған ұлы адамдардың өмірбаянына назар салсақ, олардың рухани өмірінде музыканың қаншалықты маңызды орын алғандығын, сол данышпан адамдардың шығармашылық даналығын қалыптастыруда музыканың қандай зор рөл атқарғандығын байқау қиын емес.

Әмина Нұғыманованың ойынша, ән – эстетикалық тәрбие құралы болса, оны қолданатын адам тіршілік әлемінде ең жоғары ақыл иесі болады. Сондықтан музыканың адам жанына беретін әсерінде шек болмау керек. Музыка – адамзаттың рухани азығы, жан серігі және тілмен айтып жеткізе алмайтын ұшқыр қиялы, нәзік сезімі. Музыка сан алуан жанрларға бөлінеді. Сол жанрлардың ішінде әннің алатын орны өте жоғары. Өйткені, ән – адам баласының жүрек сезімін үн, дауыс және сөз арқылы жеткізе білетін ғажап құрал. Табиғаттың адам баласына тарту еткен тамаша сыйы – ән. Ән миллиондардың жүрегін біріктіреді, оның эмоциялық ықпалы өте күшті. Ән өзінің көркемдігі және маңыздылығымен балалар жанын баурап, олардың ақыл-ой, сана-сезімін кеңейтіп, жақсы мінез-құлықтың біртіндеп қалыптасуына әсерін тигізеді.

Әмина Нұғыманова мүмкіндігіне қарай баланы музыкаға жастайынан баулыған жөн дейді. Өйткені ән ана сүтіндей баланың бойына ерте сіңсе, онда ол балаға ауа мен су тәрізді күнделікті қажеттілігіне айналады. Ал мұндай қажеттілік бала бойында туа біткен дарын дәнінің ерте көктеп, гүлденіп, жеміс беруіне себебін тигізеді. Композитор Моцарт жеті жасар кезінде-ақ кез келген қашықтықтан жеке немесе көп аккордты дыбыстарды дәлме-дәл табатын, сонымен қатар қоңырау, шыны, ыдыс-аяқ және сағаттардың дыбыстарын да қай тонға жататынын айнытпай айтып беретін болған [6, 66–67 б.].

Балаларға эстетикалық тәрбие беруді халқымыз сонау ертеден бастаған деп, оны мысалдармен дәлелдеп көрсеткен. Қазақтың байырғы тарихын зерттеушілердің бірі, ғалым Вольфсон өзінің «Қазақтар» («Киргизы») деген еңбегінде қазақ халқының әнге құмарлығын айта келіп: «Әннің қазақ өмірінде алатын зор маңызын басқа халықтан кездестіру екіталай. Қазақтар тіпті жай сабақты да балаларға ән көмегімен оқытады. Алдымен жеке дыбыстарды әндетіп, соңынан толық бір сөзді әнмен айтады», – деп жазды. Ал Түркістанда он екі жыл тұрып, қазақ музыкасын зерттеген этнограф П.П.Тихов «Музыка және өмір» журналының 1911 жылғы 3-санында: «Қазақтарға тән әнге құмарлық қасиет ана сүтімен бірге бітеді. Қазақтар балаларына жаңадан қаз-қаз тұра бастаған кезде-ақ ән үйрете бастайды...» – деп жазды [6, 68 - б.].

Әмина Нұғыманова жас балаларды музыкаға тәрбиелеу барысында ән үйрету жолдарына ерекше зер салған. Музыкалық білім алатын және ән үйренетін балалардың дауысын зерттеу барысында дыбысты күшейтетін дыбыстау мүшелерін, яғни органдарын дәл көрсете білді.

Ән айту барысында адам ағзасындағы өзгерістер туралы нақты, медициналық тұрғыдан дәлелді мағлұматтар беріп зерттеген. Мысалы: қандай дыбыс болмасын алғаш шыққанда әлсіз болады, тек акустикалық заңға негізделген күшейткіш арқылы біз сыңғырлаған, күмбірлеген дыбыстарды ести аламыз. Көмейде пайда болған дыбыс алғашында тым әлсіз шығады, тек көмейдің жоғарғы жағындағы жұтқыншақ, ауыз қуысы, кеңсірік немесе көмейден төмен орналасқан тыныс жолдарында, жалпы кеуде кеңістігінде дауыстың күшейтілуі арқылы дыбыс сыңғырлап, жағымды естіледі. Жалпы дыбысты күшейтуге қатысы бар органдарды «күшейткіш органдар» дейді. Көмейден жоғары орналасқан ауыз, кеңсірік, жұтқыншақ кеңістіктері «адамның бас бөлігіндегі дыбыс күшейткіші» деп аталады. Бұл күшейткіштер әннің жоғарғы тондарын айтқанда ғана қолданылады. Ал кеуде кеңістігі мен кеңірдек «кеуде дыбыс күшейткіші» деп аталады, бұл күшейткіш әннің төменгі тондарын айтқанда қолданылады. Осы сияқты нақты мағлұматтар келтіріп, вокал педагогтеріне оқу-әдістемелік құрал жазған [6, 69 - б.; 7, 224,225 - б.].

Сондай-ақ жас балалардың дауысын зерттей келе кеуде кеңістігі әлі өсіп жетіле қоймағандықтан, олардың төменгі тон дыбыстары тым әлсіз шығады, ал олардың жоғарғы тон

дыбыстары сыңғырлап таза, жіңішке шығады. Бала ағзасының біртіндеп өсуіне байланысты оның көмейі де, күшейтетін органдары да өсіп, қалыптаса бастайды. Осыған байланысты баланың дыбысы да қоюланып, күрделіленіп, біртіндеп өз бояуын өзгерте түседі. Жас балалардың осы тамаша үлбіреген нәзік дыбыс аппаратын аса ұқыптылықпен мәпелей отырып, әнге баулымасақ, баланың ашық, әдемі дыбыс аппаратын бүлдіріп алуымыз мүмкін. Сондықтан әнге үйрететін оқытушылар ән педогогикасының әдістерін жақсы меңгерумен бірге дыбыс органдарының анатомиялық, физиологиялық қасиеттерін толық білулері керек деп шарт қойған.

Сонымен қатар Ә. Нұғманова дауысты тәрбиелеуге қатысты тыныс мүшелерінің қатарына тыныс алу мүшелерін жатқызған [8, 116,119-бб.; 6, 67 - б.].

Тыныс алу туралы ән салуда тыныс алу – әннің басты шарттарының бірі деп көрсеткен. Тыныс алу ережелерін жақсы меңгермеген әншінің де, әннің де берекесі болмайды. Дыбыстың негізгі қозғаушысы тыныс алу болғандықтан, дыбыстың әрі күшті, әрі екпінді шығуы да тыныс алуға байланысты. Тыныс алу дұрыс болмаған жерде ән де, сөз де болуы мүмкін емес деген.

Демек әнге жаттығудың басты шарттарының бірі – тыныс алу ережелердің дұрыс меңгеруі. Әдеттегі жай тыныс алу мен ән салғандағы тыныс алудың үлкен айырмашылығы бар. Ән тынысының негізгі мәні – кеудені толтыра тыныс алуда емес, қайта ішке жұтқан ауаны біртіндеп, сыздықтатып әуен ырғағына қарай біркелкі етіп шығара білуде. Егер балаларға жастайынан тыныс алу ережелерін үйретсе, оны тамаша меңгеретіні сөзсіз. Бұл үшін өзімізге таныс мынадай жағдайларға көңіл аударған жеткілікті. Мысалы, сүңгуірлер су астында он шақты минутқа дейін тыныс алмай жүре алады.

Тыныс алу әннің орындалу ерекшелігіне байланысты. Мәселен, созылып, кең шырқата салынатын әндерде тынысты біркелкі үнемдеп пайдаланбаса, ән соңында әншінің демі жетпей қалуы мүмкін. Ән арасында тыныс алуда өте мұқият болатын бір жай бір сөздің бөлшектенбеуі, бір сөзді бөліп, үзіп, арасында тыныс алу – әннің сиқын кетіріп, сөздің мағынасын бүлдіреді. Ән салар алдында, ән арасында тыныс алғанда кеудені көтермей, біркелкі жатық тыныс алуға дағдылану керек. Сондықтан балаларды ән техникасына баулудағы ән тынысының ең нақтылы әрі тиімді әдісі – табиғи тыныс алу [9, 9,10 - б.].

Жас балалардың дене бітімі шағын болғандықтан, олардың өкпесінің көлемі кішкентай болады. Ән салуды үйрететін оқытушы осы жағдайды ескере отырып, баланың шамасына лайық әндерді үйретумен қатар, әннің қай жерінде қанша мөлшерде тыныс алу керектігін алдын ала белгілеп беруі керек.

Ән салар алдында дауысты ретке келтіру үшін жаттығулар жасаған кезде бір ғана тыныспен жеңіл айтуға болатын, қысқа әуенді фразаларды таңдап ала білу қажет. Ән ережелерінде мұндай әдісті қолданудың тәрбиелік маңызы аса зор. «Балаларды тез, ширақ тыныс алуға дағдыландырған жөн» деп музыкалық білім алушылар мен тыңдаушыларға сабақ беретін мамандарға ескерту жасаған.

Әмина Нұғыманова музыкалық білім алушыларға әннің берер тәрбиесін зерттеуде оның әрбір саласын толық меңгере отырып, бізге түсінікті тілде жазып қалдырған. Мысалы, адамның дыбыстауға қатысатын мүшелері: тіл, жақ, ерін, жұтқыншақ, жұмсақ таңдай және сол мүшелерді әрекетке келтіріп тұратын ауыз қуысындағы бұлшық еттерді де зерделеген. Бұл мүшелердің де анықтамаларына, атқаратын қызметіне тоқталып өткен [10, 9,17 - б.].

Адам өз ойын осы мүшелердің көмегімен сөз арқылы басқаларға жеткізеді. Осы мүшелердің біреуінің зақымдалуы немесе баланың жастайынан дұрыс сөйлеуге дағдыланбауы сөзді дұрыс айтуға үлкен кесірін тигізеді.

Әмина Нұғыманова ғылыми теорияларға сүйене отырып, «балаларды жастайынан ән өнеріне баулу, олардың дауыс аппараты ерекшеліктерін қадағалау, бала ағзасының жалпы өсуіне кедергі келтірмейтіндей етіп тәрбиелеу ата-ана мен музыкалық білім алушыларға тәрбие беретін мамандардың міндеті» деп тұжырымдайды. Себебі олардың дауыс аппараты (дыбыс шымылдығы) ересек адамдарға қарағанда өте кішкене болады және үнемі өсіп, өзгеріп отырады. Ән сабағын өткенде осы ерекшеліктерді ескермеу балалардың дыбыс аппаратының ерте бүлінуіне әкеп соғатынын да айтып өтеді [5, 97- б.].

Әдетте ересек адамдар дауысын көлеміне (диапазон), дыбыс бояуына (тембріне) қарап айыру онша қиынға түспейді. Ал балалар дауысы ересек адамдардың дауысына қарағанда, тұрақсыз болғандықтан, дәл басып айту әлдеқайда қиын болады. Әсіресе, төменгі сынып оқушыларының

дауыс көлемі тым шағын, небәрі бірінші октаваның дыбысынан аспайды. Сондықтан балалар дауысын анықтап бөлуге онша асықпаған жөн. Алдымен балаларды жеке дауыста ән айтқызып, тыңдап, олардың есту қабілетін, музыкалық дарынын үнемі бақылаумен қатар отбасындағы музыкалық тәрбиесінің қандай дәрежеде екендігіне баса назар аударған жөн.

Әмина Нұғыманова музыкалық білім алушыларға арналған әншілік (вокалдық) тәрбие беру мәнінің маңыздылығын үнемі айтып отырған, мәселен, «бала дауысының жыл сайын өзгеріп отыратынын» ескертіп, ән салуды үйрететін оқытушы «бала дауысындағы осы өзгерістерді мұқият қадағалай отырып анықтағанда, олардың дауысын дұрыс айыруға болатынын, бастауыш сыныптардың өзінде-ақ кейбір балалар әнді жоғарырақ, ащы дауыспен айтуға бейім болса, кейбіреулері төменірек, қоңыр дауыспен жеңіл айтады» дейді [10,17 - б.].

Ән орындау педагогикасында дауыс тектері арасындағы табиғи жікті ән техникасына арналған жаттығулар арқылы жалғастырады. Біртіндеп жүйелі түрде жасалған жаттығулар барысында бала ән салғанда кез келген регистрде дауысы іркілмей, бірқалыпта шығатын болады. Бұл әдісті ән салуды үйрету әдістемесі «регистрді жалғау немесе жаттықтыру» деп айтады. Ә. Нұғыманованың пайымдауынша, балалар дауысының регистрлері былайша бөлінеді:

- Жоғары дауысты қыз балалардың дауыс диапазоны: 1 – төменгі регистр, 2 – орта регистрге көшу шегі, 3 – орта немесе аралас регистр, 4 – жоғарғы тонға ауысу ноталары, 5 – жоғарғы немесе бас регистр болып бөлінеді.
- Төменгі дауысты қыз балалардың дауыс диапазоны: 1 – төменгі регистр, 2 – орта немесе аралас регистр, 3 – жоғары тонға ауысу ноталары, 4 – жоғарғы регистр.
- Жоғары дауысты ер балалардың (дискант) дауыс диапазоны: 1 – төменгі регистр, 2 – орта регистрге ауысу шегі, 3 – орта немесе аралас регистр, 4 – жоғарғы тонға ауысу ноталары.
- Төменгі дауысты ер балалардың (альт) дауыс диапазоны: а) 1 – алт дауысының төменгі регистрі; ә) 2 – алт дауысының төменгі регистрі; б) 1 – алт дауысының аралас регистрі; 2 – алт дауысының аралас регистрі [8,108–109 б.].

Сынып бойынша ән салғанда кей балалар өзінше оқшауланғысы келіп, әнді мейлінше қатты айтады, кейбіреулері ауызын жөнсіз ашып, оның табиғи қалпын бұзады. Мұндай жағдайда оқытушы балаларға бұлай айтудың дұрыс еместігін, қай сөзді айтқанда ауыздың қалай ашылу керектігін, қатты айту әннің әдемілігін бүлдіретіндігін дұрыс түсіндіруі керек. Сонымен ән салуды үйрететін оқытушы балалар дауысын анықтауда мынадай белгілерге баса назар аударғаны жөн:

- дауыс диапазонына;
- дауыс тембріне;
- дауыстың ән айтудағы табиғи қалпын еркін меңгеруіне;
- дауыс регистрінің ауысу мөлшеріне [8,111,117-б.].

Жалпы сынып бойынша бір дауысты ән айтқанда оқытушы балалар дауысына жеңіл келетін ортақ тон таба білу керек. Ол үшін берілген әннің тональдігін қолма-қол өзгерте алатын болуы тиіс. Жуан дауысқа бейімделген балалардың төменгі дыбыстары қоюланып, тұрақтала бастайды да, жіңішке дауысқа бейімделе бастаған балалардың дыбыстары күшейе түседі. Сол себепті, егер бала дауысы бірінші октаваның си, си-бемоль, до, до-диезінен немесе одан да жоғары болса, онда мұндай дауысты баланы жоғарғы дауысты деп, ал кіші октаваның ля, ля-бемоль дыбысынан бала дауысы төмен болса, бұл дауысты төмен дауыс қатарына жатқызуға болады деп төмен және жоғары дауыс дыбыстарын бөліп қарастырған.

Сонымен қатар Әмина Нұғыманова музыкалық білім алушыларға әншілік тәрбие беруде *техникалық жаттығулардың* да алар орны ерекше екенін ұмыт қалдырмаған. Техникалық жаттығулардың қалай орындалатынын, оны қадағаламаған жағдайда бала дауысының дұрыс болмайтынын қатаң ескертеді. Балалардың әнді әсерлі, жағымды етіп, дұрыс орындауы үшін ән қағидаларында көрсетілген техникалық жаттығуларды орындап, біртіндеп дағдыға айналдыруы қажет. Сол дағдылар арқасында бала өзінің дыбыс аппаратын дұрыс меңгеріп, әнді табиғи дауыспен көркем орындайтын болады. Ән техникасының басты шарттарының бірі – ән тынысын меңгеру. Ән айтар алдында және ән арасында тыныс алғанда, кеудені керіп, ентікпей, жайлап және ширақ тыныс алу керек деп түйіндейді. Мысалы:

№1 жаттығу

Кең, асқақтап



1-сурет . Ән орындау тынысын меңгеру

№2 жаттығу

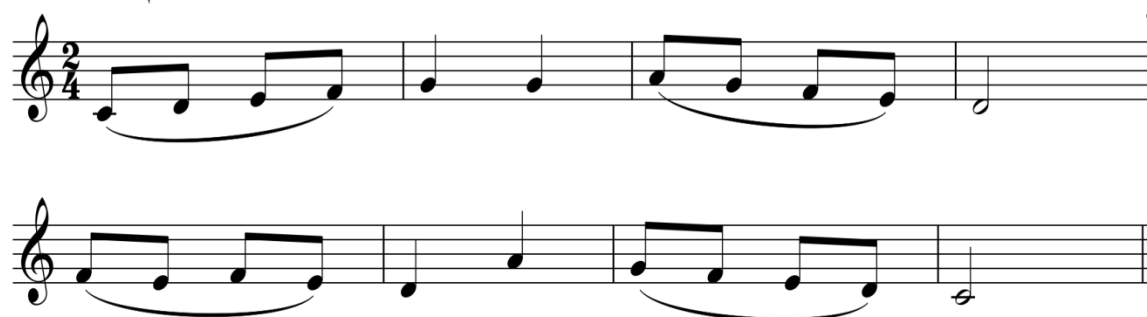
Сергек



2-сурет – Тыныс алудың 2-түрін меңгеру – nonlegato, staccato

№3 жаттығу

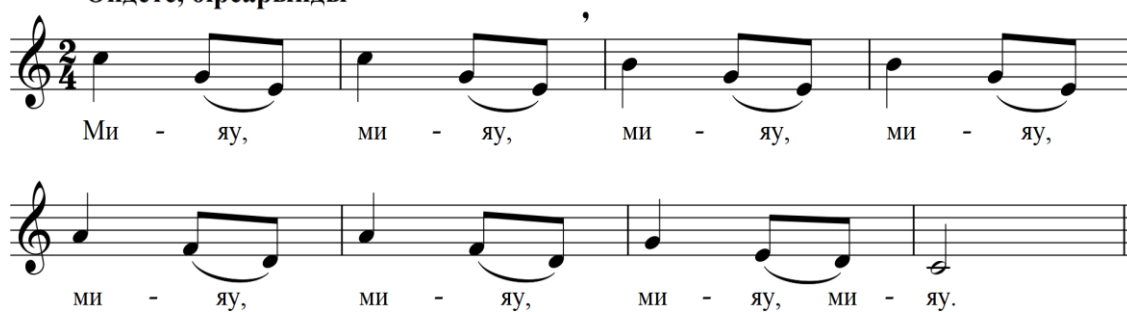
Кең



3-сурет. Тыныс алудың 3-түрін меңгеру – legato («лә» буынға айту)

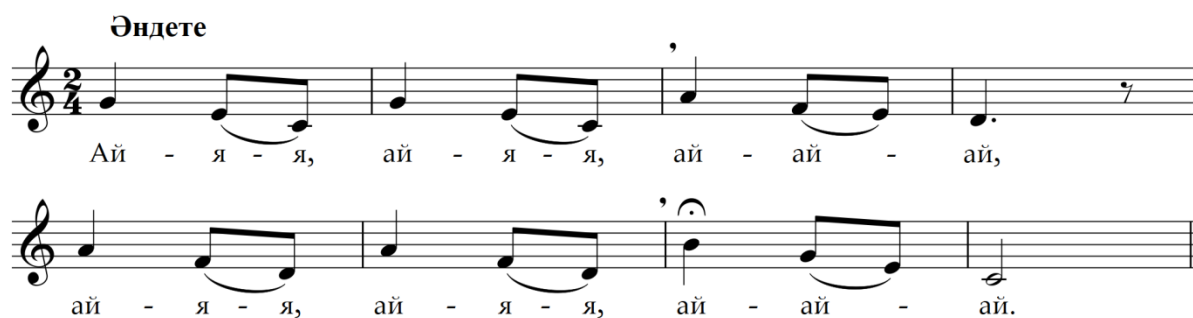
№4 жаттығу

Әндете, бірсарынды



4-сурет – Тыныс алудың аралас түрін меңгеру (nonlegato, legato)

№5 жаттығу



5-сурет – Тыныс алудың аралас түрін меңгеру (nonlegato, legato, fermato)

Музыка сабағы басталар алдында *сыныпты желдетіп, ауасын тазартып* отырған жөн. Ауасы нашар сыныпта ұзақ отырып ән салу бала денсаулығына кері әсерін тигізеді. Ән салар алдында балалардың денешынықтырумен шұғылданбауы немесе жүгіріп, алқынып, шаршамаулары тиіс. Ән сабағына кірерде балалардың (әсіресе, бастауыш сынып оқушылары) тыныс алу органдарын мұқият тазартып кірулерін қадағалау керек. Балаларды үздіксіз, бір сағат бойы ән салдырып, шаршатып алудан сақ болу керек. Оқытушы өзінің сабақ жоспарында 10–15 минут ән салғызу, 5–10 минут музыка тыңдату, қалған уақыттарда өткен сабақты балалардан жекелеп сұрау арқылы пысықтаған жөн.

Әмина Нұғыманова «тағы бір көңіл аударатын нәрсе – балалардың (әсіресе, әнші балалардың) *мұздай суық су ішуге, балмұздақ жеуге тым* әуестенбеулерін үнемі қадағалап айтып отыру керек» деп жазады. «Қыс кезінде балалар көбінесе қар жеуді, мұз соруды ұнатады. Бұл да балалардың нәзік тамақтарына қатты зиянын тигізеді. Соның салдарынан тамақ баспасы, дауыстың қарлығы сияқты сырқаттарға шалдығулары мүмкін» деп ескертеді [6, 73,74 - б.; 8, 179,182 - б.].

«Ән салғанда дауыс аппараты өз қалпында сақталуы үшін *денені бітімді дұрыс қалыпта ұстауы* тиіс. Мысалы, сыныпта балалар орындарында отырып ән салғанда бір жағына қисаймай, тым шалқайып немесе еңкейіп отырмаулары керек. Шалқайып не еңкейіп отыру дауыстың екпініне, табиғи шығуына нұқсан келтіреді. Отырғанда қолды алдына қойып, еркін, тік отырып, ән салуға үйреткен жөн. Түрегеп тұрып ән салғанда денені ширақ, тік ұстау, аяқты нық басып, бір қалыпта тұрған дұрыс. Ән салғанда қалай болса, солай тұру баланы тез шаршатып, ән айтудан жалықтырып жібереді және әннің дұрыс орындалмауына әкеліп соғады» деп ән гигиенасын толықтырады [6, 74–75 б.; 8,16–168 б.].

Әмина Нұғыманова балаға музыка сабағының қызықты әрі тиімді болуы маңызды шарттарының Әмина Нұғыманова балаға музыка сабағының қызықты әрі тиімді болуы маңызды шарттарының бірі – *ән репертуарының тартымды болуы* деп атап өтеді. Балаларға эстетикалық және музыкалық тәрбие берудегі идеялық бағыттың мазмұны ән репертуарымен қабысып жатыр. Ән педагогикасында балаларды дұрыс бағытқа жетелейтін, жас ерекшеліктеріне сай талап-тілектерін қанағаттандыратын, жан-жақты тәрбиелік мәні зор репертуарды таңдай білу – үлкен жауапкершілікті, шығармашылық ізденісті қажет ететін күрделі міндет деп маңызына тоқталып, қомақты мағлұмат келтіреді.

Сондай-ақ жасы кіші балаларға оларды қызықтыратын төлдер, аңдар, құстар, ойыншықтар туралы немесе айналадағы қоршаған табиғат көріністері мен құбылыстары жайлы санасына қонымды әндердің таңдаулы үлгілерін алу керек екендігін ескереді. Балалар көкейінде өзінің туып-өскен еліне, жеріне деген махаббат сезімдерін қалыптастыруда халық әндерінің маңызы ерекше екендігін естен шығармаған жөн дейді [6, 74 - б.; 8, 158,163 - б.].

Қорытынды

Сонымен қорыта келгенде, «Мәдени мұра» бағдарламасының алдына қойылған ережелеріне сүйене отырып, сондай-ақ отандық және шетелдік ғалымдардың озық педагогикалық тәжірибені

зерттеу, насихаттау және таратудағы тәжірибесін ескере отырып, «жинақталған тарихи-мәдени тәжірибе мен дәстүрлерді пайдалануға мүмкіндік беретін» [14], «болашақ музыка мұғалімінің әдістемелік және әдіснамалық құзыреттілігін» дамытуда [15], біз Ә. Нұгманованың музыкалық-педагогикалық тәжірибесін бакалавр-студенттерінің вокалды-хор дайындығында пайдаланудың тиімді жолдарын көрсетуді орынды деп санадық.

Еңбектері ғылыми тұрғыда талданып, мақала, баяндама, оқу құралдар арқылы көпшілік ортаға таныстырылып, музыкалық білім беру саласына әдістемелік тұрғыда қосқан үлесі, заманауи оқушылардың эстетикалық тәрбиесіне, олардың музыкалық дамуына әсер ететіндігі дәлелденіп, маңыздылығы айқындалды.

Зерттеу барысында алынған нәтижелер қорытындысы бойынша төмендегідей нақты ұсыныстар жасалынды:

– Қазақ әншілік дәстүрін дамытуға өз үлесін қосқан Әмина Нұғманованың еңбектерін тұтас педагогикалық үдеріс аясында қарастыру. Еңбектерін негізге ала отырып, оны:

- оқу-әдістемелік құралы ретінде баспадан шығару;
- музыкалық білім алушылар мен тыңдаушыларға арналған арнайы пән ретінде енгізу;

– музыкалық білім алушылар мен тыңдаушыларға арнап, бейнематериалдары бар электронды оқу құралдар жасауды ұйымдастыру.

Әмина Нұғманова балалар мен жасөспірімдердің дамып, өсу барысында эстетикалық тәрбиенің маңызына тоқтала отырып, әсемдікке баулудың негізгі құралы – музыка сабағы екендігін атап көрсеткен. Әннің ерекше эмоциялық ықпалы тыңдаушының жанын баурап қана қоймай, ән салған жанның да жан-жүрегін балқытып толғандырады сөзсіз. Осыған орай оның барлық еңбектерінің музыка сабағы мен бала тәрбиесіндегі маңызды жақтары терең зерттеліп, жете талданып, зор көңіл бөлінді.

Бірақ біздің ойымызша, еңбектері әлі де тереңірек зерттеуді қажет етеді, өйткені оның ғылыми еңбектерінің музыкалық білім алушыларға берер тәлімі мен тәжірибесі жетерлік.

Біз оның диссертациясында, монографиясында, әртүрлі оқулықтар мен мақалаларында жүзеге асырылған зерттеулерін музыкант-мұғалімдер мен ғалымдарға қалдырған «педагогикалық мұра», яғни біздің қазақстандық ғылыми-педагогикалық және мәдени мұрамыздың «мағыналы әрі маңызды бір бөлігі» деп білеміз. Ол педагог, ғалым және қазақ халық әндерінің орындаушысы, белгілі әнші, шығармашылық тұлға ретінде халық жүрегінде қала білді. Өмір жолында шығармашылық тұлға болып қалыптасқан Ә. Нұғманова жан-жақты мол тәжірибесін өзінің зерттеу қызметінде сәтті жүзеге асырды.

Пайдаланған әдебиеттер

1. 2004-2006 жылдарға арналған «Мәдени мұра» мемлекеттік бағдарламасы туралы (2004 ж. 20 қантар, №1277 қаулы). Астана. akorda.kz
2. 2007-2009 жылдарға арналған «Мәдени мұра» мемлекеттік бағдарламасы туралы (2007 ж. 20 сәуір, №319 қаулы). Астана. akorda.kz
3. «Мәдени мұра» стратегиялық ұлттық жобасының 2009-2014 жылдарға арналған тұжырымдамасы (2008 ж. 6 қараша, №1016 қаулы). Астана. akorda.kz
4. Кульманова Ш.Б. (2018). Амина Нұгманова – ученый-педагог: научный вклад в развитие музыкального образования Казахстана //Вестник Казахского государственного женского педагогического университета. №1(73). С. 169-174.
5. Кульманова Ш.Б. (2018). Амина Нұгманова: научно-исследовательская, педагогическая и исполнительская деятельность. Педагогика и психология. Научно-методический журнал. 2 (35) КазНПУ имени Абая: Алматы. С.94-98
6. Қосанова А.А. (2018). Әмина Нұғманованың педагогикалық және шығармашылық жолы. 6М10600-Музыкалық білім мамандығы бойынша педагогика ғылымдарының магистрі академиялық дәрежесін алу үшін қорғалған диссертация. Алматы: ҚазМемҚызПУ. – 79 б.
7. Қосанова А. (2017). Әмина Нұғманова: педагог, музыкант, ғалым. /Жастар және ғылым: Бүгін мен болашағы./ 70-ші мерейтойлық студенттер, магистранттар, DPhD мен жас ғалымдардың ғылыми-тәжірибелік конферен. материалдар жинағы. - Алматы: ҚазМемҚызПУ. - 12 сәуір. – Б. 334-336.

8. Нугманова А.А. (1969). Вокальное воспитание детей и подростков в казахских общеобразовательных школах. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. М. – 214 с.
9. Нугманова А.А. Вокальное воспитание детей и подростков в казахских общеобразовательных школах. Автореф. дис... канд. пед. наук. – М., 1970. – 18 с.
10. Нұғманова Ә. Балалар даусының тәрбиесі //Ән оқытушыларына көмекші құрал. - Алматы: «Жазушы», 1970. – 25 б.
11. Нұғман Ә. (2009). Қазақтың әншілік дәстүрі /Әмина Нұғман. – Алматы: Арыс, 2009. – 240 б.
12. Нугман А. (2020). Певческие традиции и отражение этико-эстетических воззрений в произведениях казахских народных композиторов XIX века /Сост. Б. Нугман. Алматы: Паритет. – 320 с.
13. Нұғман Баян (қызы) отбасылық мұрағаты.
14. Argingazinova G.B., Khussainova G.A., Kobozeva I.S., Maimakova L.K., Chsherbotayeva N.J. (2020). Formation and development history of higher music and pedagogical education in Kazakhstan (late 20th - early 21st centuries). *Turismo: Estudos & Práticas (UERJ)*, Mossoró/RN, Caderno Suplementar 01, 2020. <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RTEP/index> [ISSN 2316-1493]
15. Dyganova E.A., Yavgildina Z.M. (2020) Development of Student Musician's Methodological Competence in Practice-Oriented University Environment. *Utopia y Praxis Latinoamericana*. ANO:25, n° EXTRA 5, 2020, pp.113-125

References

1. 2004-2006 zhyldarға арналған «Мәдени мұра» мемлекеттік бағдарламасы туралы (2004 zh. 20 қантар, №1277 қаулы). [On the state program "Cultural heritage" for 2004-2006 (dated January 20, 2004, Resolution No. 1277)]. Astana. akorda.kz [in Kazakh]
2. 2007-2009 zhyldarға арналған «Мәдени мұра» мемлекеттік бағдарламасы туралы (2007 zh. 20 сәуір, №319 қаулы) [On the state program "Cultural heritage" for 2007-2009 (April 20, 2007, Resolution No. 319)]. Astana. akorda.kz [in Kazakh]
3. «Мәдени мұра» стратегиялық ұлттық жобасының 2009-2014 zhyldarға арналған тұжырымдамасы (2008 zh. 6 қараша, №1016 қаулы). [Concept of the strategic national project "Cultural heritage" for 2009-2014 (November 6, 2008, Resolution No. 1016)]. Astana. akorda.kz [in Kazakh]
4. Kul'manova Sh.B. (2018). Amina Nugmanova – uchenyj-pedagog: nauchnyj vklad v razvitie muzykal'nogo obrazovaniya Kazahstana //Vestnik Kazahskogo gosudarstvennogo zhenskogo pedagogicheskogo universiteta. [Amina Nugmanova – scientist-teacher: scientific contribution to the development of music education in Kazakhstan. Bulletin of Kazakh State Women's Teacher Training University. №1(73). P. 169-174. [in Russ.]]
5. Kul'manova Sh.B. (2018). Amina Nugmanova: nauchno-issledovatel'skaya, pedagogicheskaya i ispolnitel'skaya deyatel'nost'. Pedagogika i psihologiya. Nauchno-metodicheskij zhurnal [Amina Nugmanova: research, teaching and performing activities. Pedagogy and psychology. Scientific and methodological journal]. # 2 (35). P.94-98 [in Russ.]
6. Kossanova A.A. (2018). Әмина Нұғманованың педагогикалық және шығармашылық жолы. 6М10600-Музыкалық білім мамандығы бойынша педагогика ғылымдарының магистрі академиялық дәрежесін алу үшін қорғалған диссертация. [Pedagogical and creative path of Amina Nugmanova. Defended dissertation for the academic degree of Master of Pedagogical Sciences in the specialty 6m10600-Music education].Almaty: KazMemKyzPU. – 79 б. [in Kazakh]
7. Kossanova A. (2017). Әмина Нұғманова: педагог, музыкант, ғалым /Zhastar және ғылым: Бүгін мен болашағы// 70-ші мерейтойлық студенттер, магистранттар, DPhD мен zhas ғалымдардың ғылыми-тәжірибелік конферен. материалдар жинағы. [Amina Nugumanova: teacher, musician, scientist. Youth and science: present and future. Collection of materials of the science-to-practice Conference of students, undergraduates, doctoral students and young scientists, dedicated to the 70th anniversary of the university]. Almaty: KazMemKyzPU. 12 April. P. 334-336. [in Kazakh]
8. Nugmanova A.A. (1969). Vokal'noe vospitanie detej i podrostkov v kazahskih obshcheobrazovatel'nyh shkolah. Dissertaciya na soiskanie uchenoj stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk. [Vocal education of children and adolescents in Kazakh secondary schools. Dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences] Moscow. 214 p. [in Russ.]
9. Nugmanova A.A. 91970). Vokal'noe vospitanie detej i podrostkov v kazahskih obshcheobrazova-tel'nyh shkolah. Avtoref. dis... kand. ped. nauk. [Vocal education of children and adolescents in Kazakh secondary schools. Autoref. dis... Candidate of Pedagogical Sciences]. Moscow. 18 p. [in Russ.]
10. Nugmanova A. (1970). Balalar dausynyң tәrbiesi //Ән оқытушыларына көмекші құрал. [Education of children's voices: auxiliary tool for singing teachers]. Almaty: «Zhazushy». 25 p. [in Kazakh]
11. Nugman Ә. (2009). Қазақтың әншілік дәстүрі /Әмина Нұғман [Kazakh singing traditions]. Almaty: Arys. 240 p. [in Kazakh]

12. Nugman A. (2020). Pevcheskie tradicii i otrazhenie etiko-esteticheskikh vozzrenij v proizvedeniyah kazahskih narodnykh kompozitorov XIX veka /Sost. B. Nugman. – Almaty: Raritet. [Singing traditions and reflection of ethical and aesthetic views in the works of Kazakh folk composers of the XIX century / Comp. B. Nugman. – Almaty: Rarity]. 320 p. [in Russ.]

13. Nugman Bayan (қызы) otbasylyq mұрағаты [Nugman Bayan (daughter) family archive] [in Kazakh]

14. Argingazinova G.B., Khussainova G.A., Kobozeva I.S., Maimakova L.K., Chsherbotayeva N.J. (2020). Formation and development history of higher music and pedagogical education in Kazakhstan (late 20th - early 21st centuries). *Turismo: Estudos & Práticas (UERJ)*, Mossoró/RN, Caderno Suplementar 01, 2020. <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RTEP/index> [ISSN 2316-1493]

15. Dyganova E.A., Yavgildina Z.M. (2020). Development of Student Musician's Methodological Competence in Practice-Oriented University Environment. *Utopia y Praxis Latinoamericana*. ANO:25, n^o EXTRA 5, 2020, pp.113-125

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТ

Құлманова Шолпан Бөрібайқызы – педагогика ғылымдарының докторы, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің Әдеуметтік-гуманитарлық институт, музыка кафедрасының профессоры. Мекенжай: Қазақстан, 050000, Алматы қ., Гоголь көшесі, 114; email kulman_sholpan@mail.ru

Қосанова Алуа Акбердықызы - педагогика ғылымдарының магистрі, Т. Жүргенов атындағы Қазақ ұлттық өнер академиясының оқытушысы. Мекенжай: Қазақстан, 050000, Алматы, Панфилов көшесі, 127; e-mail: kosanovamailru@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Кульманова Шолпан Бурибаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры музыки Института социально-гуманитарных наук Казахского национального женского педагогического университета. Адрес: Казахстан, 050000, г. Алматы, ул. Гоголя, 114; e-mail: kulman_sholpan@mail.ru

Косанова Алуа Акбердықызы – магистр педагогических наук, преподаватель Казахской национальной академии искусств имени Темирбека Жүргенова. Адрес: Казахстан, 050000, г.Алматы, ул. Панфилова, 127; e-mail: kosanovamailru@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Sholpan B. Kulmanova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Music of the Institute of Social and Humanitarian Sciences of the Kazakh National Women's Teacher Training University. Address: Kazakhstan, 050000, Almaty, 114 Gogol Street; e-mail: kulman_sholpan@mail.ru

Alua A. Kosanova – Master of Pedagogical Sciences, teacher of the Kazakh National Academy of Arts named after Temirbek Zhurgenov. Address: Kazakhstan, 050000, Almaty, 127 Panfilov Street; e-mail: kosanovamailru@mail.ru

Редакцияға түсті / Поступила в редакцию / Received 28.05.2023
Жариялауға қабылданды / Принята к публикации / Accepted 22.06.2023

МУЗЫКАЛЫҚ ТҮРКОЛОГИЯ ҒЫЛЫМЫНДА ҚОБЫЗ ДӘСТҮРІНІҢ ЗЕРТТЕЛУІ (генезис және типология мәселелері)

Т.Ә. Қоңыратбай

Қожа Ахмет Ясауи атындағы халықаралық қазақ-түрік университеті,
Түркістан, Қазақстан
tynysbek55@mail.ru

Аңдатпа

Мақала түрік тектес халықтардың музыкалық мәдениетіндегі қобыз дәстүрін зерттеудің өзекті мәселелеріне арналған. Онда түрлі ғылыми зерттеулерге шолу жасаумен қатар Қорқыттың тарихи прототипін анықтау, кобыз аспабының генезисін саралау сияқты күрделі әдіснамалық мәселелер де қарастылған. Ғылыми таным категорияларының талабы бойынша дала аңыздары арқылы Қорқыттың тарихи тұлғасын танудың қиыншылықтары айтылады. Кезінде жазылып алынып, Қорқытқа телініп жүрген сарындар арнайы сөздің арқауына айналған. Одан әрі қобыз музыкасының көне сарыннан аспаптық күй жанрына дейінгі қалыптасу ерекшеліктері қарастырылады. Қобызды Қорқыт шығарған деген мәлімет дәл емес деп, оны қобыз аспабы тараған географиялық аймақтың Қорқыт есімі танымал болған елдер шеңберінен әлдеқайда кең екенімен нығыздай түседі. Ал «қобыз» сөзімен үндес аспаптарға келгенде олардың бір ғана қазақ емес, көптеген түрік, тіпті славян халықтарына да ортақ екендігін алға тартады. Мақаланы қорыта келе, автор ілкі орта ғасырларда «қобыз» сөзі жалпы музыкалық аспапты білдіріп, бері келе шертпелі, одан соң ысқышты хордофондарға қолданылған деген тұжырым жасайды. Осының бәрін Қорқыттың тарихи прототипін тарихи-этникалық және генеалогиялық дереккөздерді зерттеуден бастау керек деп қорытады.

***Түйін сөздер:** Қорқыт, қобыз, аңыз, күй, типология, генетика*

ИССЛЕДОВАНИЕ КОБЫЗОВОЙ ТРАДИЦИИ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ТЮРКОЛОГИИ (проблемы генезиса и типологии)

Т. А. Конаратбай

Международный казахско-турецкий университет им. Ходжи Ахмета Ясави, Туркестан, Казахстан
tynysbek55@mail.ru

Статья посвящена актуальным вопросам изучения кобызовой традиции в музыкальной культуре народов тюркского происхождения. Наряду с обзором различных научных исследований, в них были рассмотрены такие сложные методологические вопросы, как определение исторического прототипа Коркута, дифференциация генезиса кобызового инструмента. Автор затрагивает вопросы, связанные со сложностью познания исторического прототипа Коркута на основе фольклорного жанра - легенды. На основе шаманских напевов, которые без должной научной аргументации стали приписываться Коркуту, освещает стадийные этапы формирования кобызовых напевов от сарына до инструментального кюя. Автор, как и другие исследователи, склонен считать, что сведения о Коркуте как о первом создателе кобызы не совсем историчны, ибо география распространения кобызы намного шире тех народов, которым известно имя Коркута. Что же касается музыкальных инструментов, созвучных с термином «қобыз», то они известны не только казахам, но и народам тюркского, даже славянского происхождения. Автор делает вывод, что в средние века слово «қобыз» обозначало общий музыкальный инструмент, а затем применялось к щипковым и смычковым хордофонам. Все это приводит к тому, что исторический прототип Коркута следует начать с изучения историко-этнических и генеалогических источников.

***Ключевые слова:** Коркут, кобыз, легенда, кюй, типология, генетика*

STUDY OF KOBYZ TRADITION IN MUSICAL TURKOLOGY (genesis and typology problems)

Tynysbek A. Kongyratbay

H. A. Yasawi International Kazakh-Turkish University , Turkestan, Kazakhstan
tynysbek55@mail.ru

The article is devoted to topical issues of studying kobyz traditions in the musical culture of the peoples of Turkic origin. Along with a review of various scientific studies, they examined such complex methodological issues as the definition of the historical Korkut prototype, the differentiation of the genesis of the mare instrument. The author touches upon issues related to the difficulty of knowing the historical personality of Korkut based on the folklore genre - legend. Based on the shamanic tunes of Nyshan, which, without proper scientific argument, began to be attributed to Korkut, illuminates the stage stages of the formation of maze tunes from saryn to instrumental kyui. The author is inclined to believe that the information about Korkuta as the first creator of the mare is not entirely correct, because the geography of the distribution of the mare is much wider than those peoples who know the name of Korkuta. As for musical instruments consonant with the term "kobyz," they are known not only to Kazakh, but also to the peoples of Turkic, even Slavic origin. The author concludes that first in the Middle Ages the word "kobyz" denoted a common musical instrument, and then was applied to plucked and bowed chordophones. All this leads to the fact that the historical prototype of Korkut should begin with the study of historical, ethnic and genealogical sources.

Key words: Korkut, kobyz, legend, kyui, typology, genetics

Кіріспе

Қазақ халқының музыкалық мұрасы үлкен екі саладан құралады: бірі - материалдық, екіншісі – материалдық емес мәдениет үлгілері. Мұның алғашқысына әр түрлі кезеңдегі архаикалық музыкалық аспаптарды, соңғысына елдің рухани мұрасы - ән-күйлерді жатқызамыз.

Назарларыңызға ұсынылып отырған зерттеудің мақсаты – көптеген түрік тектес халықтар мәдениетіндегі қобыз дәстүрінің зерттелуін саралай отырып, қол жеткен табыстарымыз бен кемшін түсіп жатқан тұстарымызды анықтау. Осы мақсатқа орай қобыз тектес музыкалық аспаптарға байланысты көптеген дереккөздер ғылыми оралымға түсіріліп, зерттеудің өзегіне айналып отыр.

Мақаланың міндеттері қатарында қобыз дәстүрінің туған заманы, қобыз аспабының генезисі және типологиясын анықтау мәселелерін атауға болады. Осы кезге дейін қазақ халқының рухани-мәдени мұралары аз зерттелген жоқ. А. Жұбанов, Б. Ерзакович, М.Ахметова, П. Аравин, Ә.Мұхамбетова, С. Елеманова, Б. Қарақұлов, т. б. еңбектерінде қазақ ән-күйлерінің түп-тегі, көркемдік, стильдік, жанрлық ерекшеліктері жан-жақты қарастырылды. Материалдық мәдениет көрінісі саналатын музыкалық аспаптар табиғаты да біршама зерттелді. Арғы жердегі А. Алекторов, И. Андреев, А. Бимбоэс, А. Пфеннинг, П. Тихов, А. Эйхгорн сияқты жекеленген шетел, орыс ориенталистерінің этнографиялық жазбаларын айтпағанда, XX ғасырдың 60-жылдарынан бастап музыкалық аспаптарымызды зерттеу ісімен Б. Сарыбаев арнайы шұғылданды. Бұл көршілес республика ғалымдарының өз халқының музыкалық аспаптарын зерттеу ісін қолға алып жатқан кезі болатын. Ф. Караматов [1], Б. Сарыбаев [2] және С. Субаналиев [3] еңбектері сол жылдарғы ізденістердің жемісі болатын.

Түркология ғылымы музыкалық аспаптарды зерттеудің түрлі әдіснамалық мәселелерін қарастырып келеді. Мысалы, кезінде И.В.Мацневскийдің музыкалық аспаптардың табиғатын оның музыкалық репертуарынан тыс зерттеуге болмайтынын айтып,

музыкалық аспаптарды аспаптық музыканың туу үдерісімен байланыстырғаны белгілі. Бүгінде музыкалық аспаптарды зерттеу бір ғана музыка зерттеушілерінің еншісіне тиесілі тақырып емес. Бұл мәселелерге тарихшы-этнографтар да үлес қосып жүр. Демек музыкалық аспаптарды бір ғана мәдени-эстетикалық құбылыс аясында танып, оларда орындалатын шығармаларды материалдық емес мәдениет көрінісі ретінде қабылдау жетімсіз. Сол сияқты музыкалық аспаптарды этнография ғылымының әдіснамалық таяныштары аясында танудың да сыңаржақтығы болады. Бұл екі белгілерінен бөлек әрбір музыкалық аспаптың құрылымын, дыбыс шығару, орындау ерекшеліктерін, атауларының мән-мағынасын, музыкалық репертуарын, басқа да түрік тектес халықтарға ортақтығын саралаудың да қажеттілігі айқын. Сонда музыкалық аспаптар әрі фольклорлық- этнографиялық, әрі мәдени-материалдық, әрі музыкалық-лингвистикалық және эстетикалық құбылыс болып, музыка, тіл, тарих, этнография ғылымдарының нысанын түзейтін болады.

Бүгінгі түркологияда музыкалық аспаптардың туу, даму, жетілу кезеңдері зерттеліп, олардың көпқабаттылығы нақты музыкалық репертуар, өзге де ғылыми деректер негізінде дәлелденіп болды деп айту қиын. Мұндай іргелі зерттеулердің орнына ел аузында сақталған түрлі аңыздарды тарихи айғақ ретінде ұсыну бел алып келеді. XIX ғасырдағы халықтық-кәсіби орындаушылық өнер аясында туған, көркемдік жағынан толық аяқталып, аспаптық музыка үлгісі ретінде қалыптасқан шығармаларды көне аңыз сюжеттерімен байланыстырудың қисыны шамалы. XIX ғасырдағы Құрманғазы, Дәулеткерей, Сейтек, Қазанғап, Тәттімбет сияқты төкпе және шертпе күй шеберлерінің шығармалары секілді Ықыластың «Ерден», «Айрауықтың ащы күйі», «Шыңырау», «Қазан», «Қоңыр», «Қорқыт», «Бақсы» сияқты қобызға арналған күйлерінің де аңызы жоқ. Аспаптық музыкамыздың қалыптасқанын байқататын бұл туындыларды бақыстардың сарын-сарнауларымен шатастыруға болмайды. Сарын мен күй қобыз музыкасы дамуының екі түрлі сатысы. Аңызды – *ақиқат*, сарынды – *күй*, болжамды – *аксиома* ретінде тану үстемдік құра бастаған жағдайда бұл мәселелерді ғылыми таным принциптеріне негіздеп, жаңаша сөз етудің кезегі келіп отыр.

Зерттеу әдістері

Бүгінгі *Қорқыт* – тарихи тұлға, *қобыз* – Қорқыт жасаған музыкалық аспап деген пайымның болжамдық сипаты басым. Осы себепті Қорқыттың тегі тұсында генетикалық-генеалогиялық, тарихи-этникалық және типологиялық зерттеу тәсілдері қолданылды. Этнография, этникалық тарих, этнофольклортану және музыкалық түркология ғылымдарының теориялық ұстанымдары басшылыққа алынды. Оларды жүзеге асыру барысында түрлі синхрондық, диахрондық салыстырулар жасалып, мәдени- музыкалық үдерістердің табиғаты сараланды.

Талдау және талқылау

Түркология ғылымында қобыз тектес музыкалық аспаптардың табиғаты көптен сөз болып келеді. Ғылыми таным талаптарымен үйлесе бермесе де, «Қорқыт – алғаш қобыз аспабын жасаған адам» деген афоризмді ақиқат санап жүргендер де баршылық. Бірақ аспаптың түп-тегіне ой жібергенде мұндай болжамдардың ақиқатқа қатысы дәлелдене бермейді. Мысалы, антикалық дәуірдегі ішекті музыкалық аспаптардың дені шертпелі болып, ысқышты хордофон мүлде кездеспеген. Орта ғасырларда қолына *колча голус* ұстап жыр айтқан Қорқыт есімі түрікмен, әзербайжан, анадолы түріктерінде жақсы таныс. Олар Қорқытты қобыз күйлерінің авторы емес, болашақты болжаған қария, ел ақылшысы, оғыз батырларының ерлігін паш еткен жырау ретінде таниды. Ал біздегі зерттеушілер аңыз кейіпкері - Қорқытты өмірде болған тарихи тұлға, күйші ретінде тануға құштар.

Аңыз бен күй – фольклор мен өнер дамуының екі түрлі сатысына тән жанрлар. Олар екі түрлі көркемдік арнаны құрайды: бірі – прозалық, екіншісі – музыкалық; алғашқысы – фольклорлық, соңғысы – авторлық туынды. Аңыз фольклорлық сана аясында қалыптасатын болса, күй – XIX ғасырдағы халықтық-кәсіби аспаптық музыка өнерінің жемісі. Осы ерекшеліктеріне орай, олардың екеуі екі түрлі, бірде әдеби-фольклорлық, бірде музыкалық-эстетикалық қызмет атқарып келген. Осыны ескере келгенде қоғамдық ойдың әр түрлі сатыларын білдіретін аңыз бен күй жанрларының арасынан генетикалық байланыс іздеу үлкен нәтижелерге әкеле қоймас еді.

Аңыз – прозалық фольклордың бір саласы. Оны күй жанрымен синкреттік бірлікте болады деп түсінуге болмайды. Әдетте орындаушылар көне аңызды күйдің мазмұнын тыңдаушысына әспеттеп жеткізу үшін қолданады. Фольклорлық оралымдағы аңыз жеке-дара жанр, өзгеріске бейім құбылыс. Демек аңыз бен тарихты теңестіру – әдіснамалық қателік. Мұны кеңестік дәуір фольклористикасы дәлелдеген.

«Сыр елі - жыр елі» деген тіркес Сыр бойында тереңнен тамыр тартқан эпикалық дәстүрдің болғандығын аңғартады. Дәстүр – тұрақты құбылыс. Этнография және фольклортану ғылымдарының теориясы бойынша эпикалық дәстүрдің аясында біздің заманымызға арғы дәуірлердегі жыраулық репертуар үлгілері жетуге тиіс. Бірақ музыкалық-эпикалық дәстүрі дамыған Қармақшы, Арал, Қазалы аймағында Қорқыт жырларын орындаған айтушылар болған емес. Қармақшыда қисса ақындары, Арал- Қазалыда ноғайлы дәуірінің жырлары кең өріс алған. Әлі күнге дейін Едіге, Қарасай, Қази, Орақ, Мамай сияқты есім сөздердің жиі кездесуі этникалық сананың жойыла қоймағанын аңғартады. Эпикалық дәстүр де ноғайлы дәуірінің жырларын ғана қамтыған. Сонда Қорқытқа қатысты сюжеттер қайда?

Бізде «Қорқыт», «қобыз» сөздерінің мән-мағынасына байланысты мәселелер азды-көпті сөз болса да, тиянақты түрде зерттелген емес. Осы себепті бүгінгі қазақ қауымының арасында «Қорқыт – алғаш қобыз аспабын жасаушы» деген үстірт пікір бел алып барады. Оғыз тайпаларының ұрпағымыз деп жүрген түрікмен, әзербайжан және анадолиялық түріктерінің фольклорында қобыз аспабын Қорқыт жасады деген аңыз кездеспейді. Нахичеван мен Байбурд шаһарларында Қорқытқа қойылған ескерткіштер болса да, олар Қорқытты *ғызжақ*, *кемәнші* немесе *колча голус* аспаптарында күй тартқан деген мәлімет келтірмейді. Мұндай деректер «Қорқыт ата кітабының» Дрезден нұсқасында да кездеспейді. Олай болса есімі бүкіл түрік тектес халықтарға ортақ деп жүрген Қорқыттың күйлері оғыздарға неге мәлімсіз? Қобыз аспабына байланысты зерттеулер жүргізіп жүрген мамандар бұл мәселені айналып өтуде.

Қорқыт пен қобызды өзара бірлікте қарастыру - бүгінгі қазақ мәдениетіне тән құбылыс. Қорқыт – бақсы, қобыз күйлерін тудырған қобызшы деген пікірді айтып жүргендер бақсылықтың синкреттік құбылыс екенін, оның аясында сарын, жыр, бидің әлі жіктеле қоймағанын ескере бермейді. Мистикалық мазмұндағы поэзиялық мәтінге құрылған бақсылық сарын мен сарнау – көне, поэзиядан жіктеліп шыққан күй – кейінгі мәдени-музыкалық құбылыс. Осыны ескермей, шамандық наным шеңберінде көрінетін Қорқыттан күйші жасаудың қандай ғылыми негізі бар?

Осы кезге дейін жазылған зерттеулерге сүйенер болсақ, аспаптық музыкамыздың қалыптасуы мынадай стадиялық кезеңдерден өткенін көреміз:

1. Сарын – көне бақсылық үрдіс тудырған жанр.
2. Жыр – хандық дәуірдегі эпикалық дәстүр аясында қалыптасқан жанр.
3. Күй – орындаушылық өнердің кәсіби сипатқа ие болған кезінде туған жанр.

Кейбір зерттеушілер Қорқытты осы үш түрлі стадиялық кезеңдерге қатар қойып танығысы келеді. Дүниетанымы тәңірлік наным, орындағаны поэзиялық мәтіні бар сарын-

сарнау болса, поэзия мен музыканың бір-бірінен жетіліп болмаған кезінде күй туралы сөз қозғаудың қандай қисыны бар? Қазақ музыкасындағы халықтық-кәсіби орындаушылық өнер аясында қалыптасқан күй жанры XIX ғасырдың жемісі емес пе? Бұл тұста музыкалық аспаптың көнелігі мен оның музыкалық репертуарын шатастыруға болмаса керек.

Музыкалық аспаптар тарихына арналған әдебиеттерде ысқышты аспаптардың (хордофондар) Иран, Тұран аймағында пайда болғаны айтылады. В. Бахман IX-X ғасырлардағы тарихи-мәдени байланыс аясында хордофондардың Еуропа елдеріне өткенін жазған. Осы пікірді тарқата түскен И. Б. Семакова бұл мәселеде аспаптың құрылымы мен қызметін ескеру керектігін атады [4; 96]. «Қорқыт ата кітабының» Дрезден нұсқасында кездесетін *колча голус* бүгінгі әзербайжан халқының музыкалық аспаптарынан орын алып отыр. Атауы да сол қалпында сақталған – *қолча қобыз*, яғни *қолқобыз*. Бұл әдеттегі екі ішекті ысқышты қобыз емес, үш ішекті шертіп тартылатын аспап. Осы деректен «қобыз» сөзінің әр түрлі семантикалық мағынаға ие болғандығы байқалады: бірде ысқышты, бірде шертпелі аспап. Атау басқа да мағынада қолданылған. Осындай түрлі ғылыми деректер бола тұрып, «алғаш қобыз аспабын жасаған - Қорқыт» деген эмпиризмнен ұзап кете алмай жүрміз.

Әзербайжан ұлттық музыкалық аспаптар музейінің директоры, өнертану ғылымдарының кандидаты А. Байрамова «Түркілердің мәдени мұрасын интерпретациялау туралы» мақаласында дәл осы мәселеге назар аударып: «*Қазақстанда музыкалық аспаптардың атасы саналатын Деде Қорқыттың қобызы (гопуз) ... ысқышты қобыз аспабына телінеді. Ал жырдың ешбір жерінде Қорқыт аспабының ысқышты екені айтылмайды*» [5; 150], - деп жазған еді. Одан әрі қазақ суретшілерінің де Қорқыттың қолына бір ғана ысқышты қобыз аспабын ұстатып қоятынын айтқан. Зерттеушінің «*бірақ ысқышты аспап музыкалық аспаптардың атасы бола алмайды, себебі шертпелі аспаптарға қарағанда ішекті-ысқышты аспаптар – кейінгі мәдени құбылыс*» (сонда), - деген пікіріне құлақ түріп, мән бергендер бізде бола қоймады.

А. Байрамова айтып отырған шертпелі және ысқышты музыкалық аспаптар екі түрлі стадиялық кезеңдерді білдіреді: бірі – көне, екіншісі – жаңа құбылыс. Бұл аспаптардың құрылымы да бөлек: бірі - екі, екіншісі - үш ішекті аспаптар. Осыларды ескере келгенде Қорқыттың қолына үнемі екі ішекті қылқобыз аспабын ұстатып қоюда тарихи-этнографиялық арқаудан гөрі суретші қиялының басым екенін айтуымыз керек.

Еліміз егемендік алған кезден бергі жерде қобыз аспабын зерттеу ісімен жас буын өкілдері айналыса бастады. Олардың дені қазақтың қара қобызына арналса да, барлығы бірдей әлі күнге шешілмеген өзекті мәселелерін қамти бермеді. Солардың бастысы - Қорқыт кім? Ол өмірде болған ба? – деген сауал. Бұл әрі фольклортанушылық, әрі этнологиялық, әрі генеалогиялық кешенді мәселе Қорқыт туралы фольклор сюжеттерін зерттеуде жаңаша қойылып отыр. Осы танымдық арналарды ескермей, Қорқытты аңыз шеңберінде ғана әңгімелеген зерттеушілердің тарихи таным сатысына көтеріле алмасы анық. В.Бартольд, В. Жирмунский, А. Кононов, Ә. Марғұлан, Ә. Қоңыратбаев, Р.Бердібаев секілді кеңестік дәуір ғалымдарының еңбектерінде Қорқыттың тегіне байланысты көптеген мәселелер қамтылды. Қорқыт жырларының тарихилығы деген мәселеде олар біраз жерге дейін барды.

Қорқыт мұрасын зерттеуге үлес қосқан С. Қасқабасов, Е. Тұрсынов, Ш. Ибраев сияқты зерттеушілер тарапынан атқарылған істер де атап айтуға тұрарлық. Кейінгі жас буынға келер болсақ, олардың көпшілігі Қорқыттың тарихи прототипі деген мәселені айнала бере, қобыз тарту дәстүріне үңілуде. Фольклор кейіпкерінің өмірде болғаны анықталмай тұрғанда оның музыкалық мұрасы – күйлері туралы пікір сабақтаудың қисыны қайсы? Ғылыми таным теориясынан алыстап кеткен жас зерттеушілердің арасында қобыз аспабын алғаш жасаған Қорқыт деген аңыздық желіні алға тартушылық басым. Олардың қатарында мәселені кәсіби негізде зерттеп жүрген мамандар да, қарапайым үн қосушылар да кездеседі. Соңғы бағытқа

қосылатын авторлардың бірі, мысалы, былай деп толғанады: «*Аңыз түбі - ақиқат*» деген халық даналығын ескерер болсақ, аңыз – адамзат баласымен бірге жасасып келе жатқан көне жанр. Қорқыттың күйшілік өнері, қобыз аспабын алғаш ойлап тауып, онда орындалатын күй шығарушы ретіндегі аңыз-әңгімелер бүгінгі күннің еншісіндегі дүниелер емес. Мұндай аңыздар ұрпақтан ұрпаққа жалғасып, жетіп келе жатқан бірнеше ғасырлық тарихы бар халық мұрасы» [6; 70-71].

Тіл мен сана – егіз. Алғашқы аңыз үлгілері адамзат баласы сөйлей бастаған кезден қалыптаса бастаса керек. XIX ғасырдың аяғы мен XX ғасырдың бас кезінде шетел ориенталистері мен Түркістан археология әуесқойлары үйірмесінің мүшелері - И.Аничков, Ар. Грен, Ә.Диваев, В.Каллаур, И. Кастанье, П. Лерх, Л. Мейер тарапынан жазылып алынған Қорқыт туралы сюжеттердің мазмұны да, саны да ғылыми ортаға жақсы мәлім. Бұл ізденістер баспасөз бетінде жарияланып отырғандықтан аталған ориенталистердің назарына ілікпей қалған, қалып кеткен сюжеттер жоқ, болуы да мүмкін емес [7; 144-148]. Байқап отырсақ, Қорқыт есіміне байланысты аяқталған фольклорлық сюжеттер көп емес. «Қорқыт қобыз аспабын жасап, түйесінің терісінен шанақ жасапты» деген бір ауыз сөз болмаса, қобызды ойлап тапқаны, қобызға арнап күйлер шығарғаны туралы сюжет жоқ.

Фольклортану теориясында прозалық аңыз жанрына жан-жақты анықтама берілген. В.Я.Проптың «Принципы классификации фольклорных жанров» деген еңбегінен бұл мәселенің жауабын табу қиын емес. Тыңдаушылар аңызды тарихи оқиға деп қабылдаса да, онда тарихтың өзі болмайды. Тарихи есімдер кездессе де, олардың тарихи болмысы мен нақты іс-әрекеттері суреттелмейді. Оның үстіне фольклорлық оралымға түсіп, ауызекі жолмен айтылатын аңыздар - үнемі өзгеріп, толығып отыратын құбылыс. Бұл фольклорлық айналымда жүрген жанрлардың барлығына тән қасиет. Осы себепті этнология ғылымы аңыз жанрын тарихи дереккөз санатына қоса бермейді.

Олай болса «Қорқыттың күй мұралары “Қорқыт”, “Желмая”, “Тарғыл тана”, “Елімай”, “Ұшардың ұлуы”, т.б. Қорқыт күйлерінің көбі аңызға құрылған. Әр күйдің шығу тарихы, аңызы бар» - деген пікірдің сүйенер таянышы қайсы? Аталған шығармалардың ұнтаспасы YouTube жүйесіне «Нышан. Сарын 1, 2» деген атаумен енгізілгеніне де біраз жылдың жүзі болды. Олардың барлығы да күй емес, бақсылық сарнау екені музыка мамандарына жақсы мәлім болса да, әдебиетші Ғ. Тұяқбаев мәселенің байыбына бара алмаған.

Иә, Нышан абыз қобыздың сүйемелдеуімен орындаған сарын-сарнаулардың поэзиялық мәтініне көз жұмып, оны аспаптық музыка деп жүргендер баршылық. Бас-аяғы жоқ қысқа мәтіндерді аңыз деп жүргендер де аз емес. Мұның ең қиын жері мынада: баспа жүзіне шығарып жүрген күйлер мен ұнтаспадағы сарнаулар, мәтіннің мазмұны мен жарияланып жүрген аңыздар бір-біріне мүлде сай келмейді. Тым болмаса осыған назар аударуға болар еді ғой.

Қорқыт – бүкіл түрік әлеміне танымал ма? Бізге жеткен генеалогиялық шежірелер бойынша Қорқыттың оғыз тайпасынан шыққаны белгілі болса да, оның тарихи прототипі ғылыми негізде анықталған емес. Ал музыкалық мәдениетінде қобызға ұқсас музыкалық аспаптары бар халықтардың бірқатарына Қорқыт есімі мүлде таныс емес. Оны білетін этникалық тегін оғыз тайпалары құраған түрікмен, әзербайжан, анадолы түріктері, башқұрт және қазақ халықтары. Ал Сібірдегі түрік тектес хакас, тыва, саха, Кавказдағы қыпшақ тектес құмық, қарашай, шор сияқты халықтар үшін Қорқыт есімі жұмбақ. Сонда Орталық Азиядан бөлек Кавказ, Сібір жерлерін мекендейтін түрік тектес халықтардың музыкалық мәдениетінен орын алып отырған қобыз тектес аспапты жасаған Қорқыт деген пікірдің қисыны қайсы? Бүгінгі мәдениет сүйер қауым оларды қандай жанрлық белгілеріне қарап сарын емес, күй деп жүр? Тәңірлік наным дәуірінде өнер түрлерінің синкреттік бірлікте

болып, жеке жанрлық тармақтарға жіктеле қоймағанын синкретизм теориясы әлдеқашан дәлелдеді емес пе?! Сонда «Қорқыттың күйі» деп жүргеніміз қандай шығармалар? Қорқытты қобыз дәстүрінің негізін салған тұлға ретінде тану үшін өзге де түрік тектес халықтардың музыкалық фольклорымен салыстыру керек болады. Ғылымда орныққан талап бойынша Қорқыт заманы, яғни орта ғасырлардан бері үзілмей келе жатқан қобыз тарту дәстүрінің біздің заманымызға жетуі шарт [8; 31]. Ғылыми танымның осы талабы тұрғысынан келгенде Сыр бойында ежелгі дәуірден бастау алып, бүгінгі күнге дейін үзілмей келген қобыз тарту дәстүрі болды деп айту қиын.

Кезінде В. Вельяминов-Зернов жариялаған аңыздың негізгі сарыны - Қорқыттың өлімнен қашуы. Осыны бұрмалап, Қорқытты өліммен күрестіріп жүрген зерттеушілер де бар. Аңызда Қорқыт түсінде көр қазып жатқан адамдарға кез болып, өзін өлімнің күтіп тұрғанын біледі. Жердің төрт бұрышын шарлап, өлімнен қашады. Ақыры өлімнен құтыла алмайтын болған соң, кілемін төсеп, Сырдарияның суына көшеді. Сол жерде оны қарақұрт шағып өлтіріпті-міс. Осы мотивті Гильгамеш туралы жырдан іздеп, антикалық дәуірге әкету көптеген қосымша дәлелдерді қажет етеді. Басқасын былай қойғанда көне мотивтің орта ғасыр жағдайында қайта тууының себептері түсіндірілуі шарт.

«Қорқыт және Ұлы Дала сазы» атты бірнеше дүркін өткізілген ғылыми-практикалық конференция кезінде кейбір қаламгерлердің осы аңызды тарихи шындық ретінде қабылдағанын көреміз [9; 10-13], [10; 72-78]. Ғылымның соңғы зерттеу әдістемелерімен қаруланған ғалымдар Қорқыт тұлғасына төрт құбыласы тең баға бере алмай жатқанда, біреулер үшін мифологиялық кейіпкер - Қорқыттың өмірде болғаны ешбір дау тудырмайды. Көптеген халықтарға ортақ Қорқытты бір ғана қазақ фольклорында сақталған аңыз желісімен тарихи тұлға ретінде танудың теориялық бойсыздығы осында.

Қазақ сюжетінде Қорқыт аңыз кейіпкері болса, башқұрт фольклорында шайтанмен тілдесетін миф. Яғни, фольклордың аңыздан бұрынғы сатысы [11].

Қорқытты Сыр бойының қазақтары меншіктеп жүрген болса, оның есімі башқұрт фольклорына қалай енген? Қорқыттың өлімнен қашуы туралы аңызды В. Вельяминов-Зерновтың алғаш рет башқұрт журналында жариялаған. Сонда зерттеушілеріміз қайталап жүрген «қайда барсаң да Қорқыттың көрі» деген аңыз алғаш рет башқұрт жерінде жарық көрген болып шығады. Рас, қазақ ғалымдарының арасында Қорқыт туралы іргелі еңбектер жазып, қорқыттану ілімін тудырған зерттеушілер болды. Олар оғыз эпосындағы Қорқыт пен қазақ фольклорындағы Қорқытты өзара байланыстырып, тұтас Қорқыт жасауға күш салды. XX ғасырдың бел ортасына дейін қазаққа мәлім болмай келген «Қорқыт ата кітабына» енген эпостық жырларды аударып, көпшілікті таныстырды. Қазақ фольклорында сақталған аңыздардың философиялық астарына үңілді. «Қорқыт» сөзінің этимологиясы мен семантикасына ерекше мән берді [12; 89-90]. Соның бәрі Қорқытты тану жолындағы іргелі ізденістер болатын.

Сыни сараптама

Қазірде Қорқыт мұрасын зерттеудің кейбір қайшылықтары да бой көрсетіп отыр. Мысалы, жазба ескерткіштерде оғыз тайпасының бел ортасында көрінетін Қорқыттың қыпшақ тектес этникалық ортаға қандай қатысы бар? Көпшілік екпіндетіп жүрген қобыз тектес музыкалық аспапты көптеген халықтар мәдениетінен қатар кездестіреміз. Кейде қобыз аспабының тараған географиялық аймақтары Қорқыт есімі танымал болған елдерден әлдеқайда кең шығып жатады. Сонда Сібір (алтай, саха, тыва, хакас), Еділ бойы (татар, башқұрт, мари, удмурт, чуваш, мардва), Орталық Азия (қазақ, өзбек, қырғыз, түрікмен, қарақалпақ) және Кавказ (әзербайжан, грузин, әрмене, құмық, қарашай, шор) халықтарына

ортақ қобыз тектес аспапты Сыр бойындағы Қорқыт шығарған болып шыға ма? Мұндай ұшқары пікірді ғылыми танымның қабылдауы, әрине, қиын.

Музыка зерттеуші И.Б. Семакова ысқышты музыкалық аспаптардың арғы түбірін финно-угор, Ресей, Финляндия, Эстония, Орталық Азия халықтарының мәдениетімен байланыстырып, оларға қатысты «фрикциялық» хордофондар деген атау қолданыпты. Хордофондар тобына жататын музыкалық аспаптардың зерттелуі мұнымен ғана шектеліп қалмайды. Бұл тақырып көптен бері шетел және отандық ғалымдардың зерттеулеріне арқау болып келеді. О. Андерсон, А. Брофорд, О.Вяйсянен, Э.Э. Виолле-ле-Дюк, В.П.Даркевич, Н.И. Привалов, В.И. Поветкин, т.б. мамандардың күрделі ізденістері - соның айғағы. Олардың еңбектерінде бірде аспаптың құрылысы, типологиялық табиғаты, дыбыс шығару ерекшеліктері, бірде қолданыс аясы, орындалатын музыкалық шығармаларға қатысты мәліметтер жинақталған.

Фрикциялық хордофонды зерделеу ісімен Ресей құрамындағы татар, башқұрт, коми, мари, чуваш, бурят, хакас, алтай, саха халықтарының зерттеушілері де көптен айналысып келеді. Мұндай аспаптың аймақтық ерекшеліктерін Т.М. Джани-Заде, О.М. Герасимов, С.Н. Кунгуров, И.В.Мациевский, В.Ю. Сусукей, Чисталев сияқты ғалымдар арнайы қарастырған. Қобыз тектес ысқышты музыкалық аспап осы халықтардың бәрінде болса да, хордофондардың шыққан дәуірі әлі күнге толық анықталған емес.

И.Б. Семакованың көрсетуінше, неміс ғалымы В. Бахман өзінің «Die Anfänge des Streichinstrumentenspiels» атты ысқышты музыкалық аспаптарға арналған еңбегінде Еуропа халықтарының ысқышты аспапты Орталық Азиядан алғанын ашып жазған. Мұны шамамен IX-X ғасырлар деп көрсетеді [4; 96-97].

«Қобыз» сөзі тұсында удмурт ғалымы И.В. Пчеловодованың пікірлеріне де назар аударылады. Өзінің «Конструкция удмуртского традиционного струнного инструмента кубыз в терминологическом аспекте» деген мақаласында автор XIX - XX ғасырлардағы удмурт халқының ішекті-ысқышты музыкалық аспаптары туралы деректер келтірген. Бұрын аз зерттелген бұл тақырыпты автор көбіне орындаушылық, құрылымдық және реконструкция жасау тұрғысынан сөз еткен. Удмурт мәдениетінің алдында көне ысқышты хордофондарды жаңғырту және орындау мәселелері тұрғандықтан оларды жалпытүріктік деңгейде қарастыруға жол салған [13; 47-48].

И.В.Пчеловодованың көрсетуінше удмурт мәдениетінде ысып тартылатын музыкалық аспап туралы алғашқы мәліметтер XVIII ғасырдың аяқ шенінде пайда болған. Оларда мұндай хордофонның екі түрі сақталыпты: бірі музыкалық садақ - *пукыч*, екіншісі 2-3 ішекті ысқышты аспап - *кубыз*. Бүгінде оларда үш ішекті *кубыз* ғана бар екен. Алғашқысы қолданыстан шығып қалғандықтан автор оған қатысты мәліметті В. М. Беляев еңбектерінен тапқан. Онысы садақ тектес хордофон. И.В.Пчеловодованың пайымдауынша «пукыч» сөзінің семантикасы «аңшының садағы» деген ұғымды білдірмек.

Одан әрі В.М. Беляевтің орыстың көне гудок және удмурттың иә-ковыж аспаптарын удмурттың екі ішекті *кубыз* аспабына ұқсатқаны, мари аспабының грифі мен ішектің арасы алшақ болғандықтан дыбыстың ішекке саусақты тигізу арқылы шығарылатыны айтылған [13; 47]. И.В. Пчеловодова қобыз аспабының құрылымдық бөлшектеріне назар аударып, олардың әйелдер киетін алжапқышқа ұқсайтынын аңғарған. Қубыз аспабының мойны, яғни алжапқыштың жоғарғы жағы - «*айшет*», ортасы - «*ашет кутон*» деп аталған болса, автор алжапқышты әйел затының абыройын қорғап тұратын символ ретінде қабылдау удмурт халқының салт-дәстүрі мен магиялық тәжірибесінде бар екенін айтады.

Осының бәрі удмурт халқындағы *кубыз* аспабының құрылымы «әйел затының символы» деген қорытынды жасауға негіз болған. Автор *кубыз* аспабында тек қана ер адамдардың ойнағанын атап көрсеткен. Бұл пікірін қос ішекті хордофонда ер адамдардың

ойнау дәстүрі ханты және манси халықтарында сақталғанымен бекіте түседі.

Хордофондар мари халқының музыкалық мәдениетінен де орын алған. Ол туралы деректерді Я.А. Эшпай, Т.Е. Ефремов, П.Н. Никифоров, О.М. Герасимов еңбектерінен кездестіре аламыз. Өзінің мари халқындағы ысқышты аспаптардың зерттелуіне арналған мақаласында Т.И. Ямбердиева да екі түрлі аспапты атайды: бірі – *ия-ковыж*, екіншісі – *скрипка*. Бірінші атаудың семантикасына келгенде автор оны екі морфемаға бөліп, *иә* – шайтан, *әзәзіл*, *ковыж* – скрипка депті [14; 119].

Осы мақаласында зерттеуші *ковыж* аспабына байланысты аңыз сюжетін келтірген. Оның желісі бойынша *ковыж* аспабында ойнайтын діндарды жер астындағы молаға бір бай адамды жерлеуге жібереді. Өзіне ешкімнің тимейтініне сенімді *ковыж* тартушы жер астына түссе, алдынан шайтандар кезігіп, үш күн бойы *ковыж* тартуға мәжбүрлейді. Сол сапарында ол үш күн емес, үш жыл *ковыж* тартқан-мыс. Шайтан әлемімен байланысты *ковыж* аспабы осылай туған екен дейді аңыз.

Т.И. Ямбердиева мари халқындағы *ия-ковыж* аспабына қатысты түрлі пікірлер келтірген. Бір деректер бойынша «*иә*» - тегі бөлек, сырттан келген деген ұғымды білдіреді. Екінші мәліметтерге сүйенсек, аспап түріктік *жия-ковыж* атауынан туған. Үшінші пікір бойынша XV ғасырдан бастап христиандық шіркеу пұтқа табынушыларды ығыстырып, *иә-ковыж* жын-шайтанның құралы ретінде бағалана бастаған. Төртінші болжам бойынша мари орындаушылары *ковыж* жасайтын терек, шырша, қарағай ағаштарының магиялық күшіне сенген. Сондықтан *ковыж* аспабын теріс күштермен байланысты деп білген.

Зерттеуші мари өлкесінің кейбір аймағында бұл аспаптың бірде *комыж*, бірде *ел-комыж*, тағы бірде *томбра* деп аталғанын айтады. Бұл аспаптардың ішектері грифтен жоғары орналасып, саусақтың ұшымен орындалғандықтан үні бәсең болған.

Башқұр халқының хордофоны – ысып тартатын ішекті музыкалық аспаптың екі түрі кездеседі: *кыл-кубыз* және *скрипка*. Соңғысы Еуропа мәдениетінің көрінісі болса, *кыл-кубыз* – көне наным-сенім жүйесіне байланысты сокральді аспап.

Алтай аймағындағы халықтардың музыкалық мәдениетінде бір-біріне ұқсас, тектес аспаптар жиі кездесіп отырады. Олар: *кобуз* (алтай), *шичепши* (адыгей), *кырыымпа* (саха), *пызанчи* (тыва), *хур* (бурят) болып кете барады. Р.Г. Рахимовтің анықтауынша аспаптың башқұрттағы нұсқасы *кыл-кубыз* деп аталады. Оны ескі наным-сенім жүйесін ұстанатындар қолданып, өзгелерге аспапты ұстауға тыйым салған. *Кыл-кубызда* ойнаушылардың өздеріне тән сарыны болған, олар өзге аспаптық шығармаларды орындамаған [15; 167-168]. Ысқышты хордофондарды зерделеген Д.А.Булатова олардың атауларының қалай туатынын жинақтап:

- а) ысып тартуға байланысты (*ғыджақ, кеманші*);
- ә) садақ атауына орай (*кеманші, қобыз*);
- б) жасалған материалына байланысты (*кылысах, кыл кубыз, кыл кияк, игил*);
- в) музыкалық аспапты жасау дәстүрі негізінде (*кобыз*);
- г) аспаптың қолдану қызметіне байланысты деп қорытқан [16; 152-157].

Жалпы ысқышты хордофондар табиғаты туралы жазылған еңбектер аз емес. Н. Бояркин, Д.А. Булатова, В. Виноградов, О. Герасимов, Т. М. Джани-заде, С. Донче, Ф. Кароматов, С.Субаналиев, В. Сузукей, П. Чистолев, Г. Фармер, Г. Юссуфи еңбектерінде осы мәселелерге қатысты көптеген пікірлер сабақталған.

Мысалы, қырғыз халқының музыкалық аспаптарын зерттеген В. Виноградов қияқ аспабын қисық («*қи*») деген семантикадан тудырса, әзербайжан зерттеушісі Т. Джани-заде ғыджақты оғыздардың ысқышты аспабы санаған. Осы пікірді орнықтыра түскен Д. А. Булатова түрікмен, ұйғыр тілдерінде «*геж*», «*гыжамақ*» деген сөздердің «*сықырлау*» деген мағына беретінін анықтаған [17; 152]. С. Субаналиев қырғыздың қияқ аспабының атауын осы ғыджақ (*кыжақ* - *кияк*) сөзімен байланыстырған [18; 85].

Зерттеушілердің бір тобы ысқышты музыкалық аспаптардың «садақ» деген ұғымды білдіретінін анықтаған. Мари зерттеушісі О. Герасимов татар мәдениетіндегі *жая кубыз* бен мари музыкасындағы *ия ковыж* арасында ұқсастықтар тауып, арнайы салыстырған. Мұндағы *иә* – садақ. Болгар ғалымы С. Дончев қазақ қобызы мен қырғыз қияғының иілген мойнын негізге ала отырып, олардың садақ тектес аспап екенін көрсеткен [19; 60].

«Иә» - садақ деген деректі М. Қашқари сөздігінен де табамыз [20; 294].

Ысып тартылатын хордофондар Сібірдегі түрік тектес халықтардың мәдениетінен де орын алған. Тываның *игил* және алтайдың *икили* аспаптары соның айғағы. В.Ю.Сузукейдің анықтауынша «*ий*» - екі, «*гил*» - ішек деген мағына береді екен [21; 225].

Қазақ халқындағы «қобыз» сөзін В.Радловтың «қабық» деген семантикамен байланыстырғаны бар [22; 660, 665]. Бұл пікірдің ғылыми негізі жоқ емес. Оны біз де жақтап, қобыз атауының этимологиясына үңілгеніміз бар [23; 260-263]. Сонымен қатар «қобыз» сөзінің тегі туралы да ойларымызды ортаға салып, оның бір ғана қылқобыз емес, түрлі аспаптарға қатысты екенін жазған едік. Себебі қазақ халқының музыкалық терминологиясында *қобыз*, *қылқобыз*, *желқобыз*, *жезқобыз*, *месқобыз*, *нарқобыз*, *парқобыз*, *шаңқобыз* деген атаулар кездеседі. Бұл жердегі «қобыз» сөзі жалпы музыкалық аспаптарға қатысты болып тұр. Әрбір атаудың алғашқы морфемалары (*қыл*, *нар*, *пар*, *шаң*, *жез*) аспаптың неден жасалғанын байқатса, екінші буыны музыкалық аспапты білдіреді. Осыған жуық пікірді ілгеріде Ә.Мұхамбетова да, біз де айтқанбыз [24; 72-78].

Әр жылдары «қобыз» сөзінің этимологиясына байланысты пікір айтқан мамандар да болды. Мысалы, тілші Қ.Жұбанов оны абыз сөзінен тудырып, *қобыз* сөзінің алғашқы әрпі түсіп қалғанда *абыз* болады десе, О.Хаймолдин *қамыс* деген анықтама ұсынып, оны қамыстың сыбдырымен сабақтастырды [25; 55]. Бұл болжамдардың бағасын кезінде беріп қойсақ та, оны әлі күнге қайталап жүрген зерттеушілер де кездеседі. Қиыннан қиыстырылған мұндай болжамдарды ғылыми анықтама ретінде қабылдау қиын.

«Қобыз» сөзі аспаптың діни-әлеуметтік қызметімен байланысты деген пікірлер де бар [25; 462]. Мұндай тұжырымды алғаш айтқан М. Қашқари болатын. *Qobiz* – ішекті аспап деген Қашқари онда дыбыс шерту арқылы, әлде ысқыш арқылы шығарылатыны туралы ауыз ашпаған [26; 422]. Қашқари сөздігінде *қобы*, *қобзар*, *қобзады*, *қобзамақ*, *қобзатты* деген сөздер кездессе де [20; 307, 381- 382, 482], қобыз аспабының шертпелі немесе ысқышты болғаны белгісіз. «Древнетюркский словарь» (1969) басылымынан қобыз аспабы жын-шайтандарды қуу кезінде айтылатын *kovuz* сөзімен байланысты деген пікірді де кездестіреміз. Осы семантикалық жүйені кейбір зерттеушілер қуаттаған болыпты [27; 34].

Әрине, «қобыз» дегеніміз – *дыбыс* деген семантикалық анықтаманың дәлелдей түсетін тұстары болуға тиіс. Егер «қобыз» сөзі жын-шайтандармен байланысты тұған болса, осы түбірден тарайтын *гопус*, *коус*, *демир кобуз*, *иә кубыз*, *жая кубыз* сияқты музыкалық аспаптардың атауын қайдан тудырмақпыз? Бұл тұста ысқышты хордофондардың бірнеше қоғамдық формациялардың жалынынан өтіп, шаманизм, буддизм, ламаизм, ислам сияқты діни наным сатыларын бойына сіңіргенін ескеру қажет. Әртүрлі аймақтарда дамыса да, қобыз тектес аспаптардың атауы олардың құрылымы мен дыбыс шығару ерекшелігіне байланысты болып отырады.

Мысалы, А. Эйхгорн Орталық Азия халықтары музыкалық аспаптарының толық тізімін жасаған еңбегінде «қауыз» деген аспапты сипаттаған [28; 16]. Байқасақ, ол іші қуыс, екі ішекті музыкалық аспап екен. Мұндағы «қауыз» (дәннің қауызы) іші қуыс затқа қолданылған атау. Н.Бичурин жазбаларында көне түріктер мен қытайлықтардың арасында болған келісім кезінде түріктердің күпі (күбі) деген аспапта әсем әуен орындағаны жазылған [29; 53]. Осындағы «күбі» сөзі де іші қуыс ыдысты білдіреді. Рашид ад-Дин жазбаларында қыпшақ сөзі іші қуыс деген семантиканы білдіреді. Сонда *қауыз*, *күбі*, *қыпшақ* сөздері өзара ұқсас

болып шығады [30]. Осы жайттарды ескере келгенде XIX ғасырдағы қазақ халқының музыкалық мәдениетінде «қобыз» сөзінің бірнеше мағынаға ие болғанын байқауға болады. Біріншіден, қобыз (қауыз) – хордофонның құрылысына байланысты туған атау. Қылқобыз – қолданысқа бері келе түсіп, қобыз бен прима-қобызды ажырату үшін қолданылған. Екіншіден, қобыз - жалпы музыкалық аспаптарға қатысты қолданылған термин. Қазақ музыка мәдениетінде кездесетін түбірлес атаулар (*қобыз, қылқобыз, желқобыз, жезқобыз, месқобыз, нарқобыз, парқобыз*) соның дәлелі. Үшіншіден, қобыз ысқышты ғана емес, шертіп тартылатын хордофондарға да қолданылған атау. Осының бәрі аспаптың түрлі стадиялық даму кезеңдерінен хабар береді.

Түп-тегі әріде жатса да, қобыз – XIX ғасырда өнер сахнасына көтерілген қазақтың төл музыкалық аспабы. Мұндай ысқышты хордофондардың көптеген халықтарға жақсы мәлім екенін жоғарыда сөз еттік. Осыны ескерер болсақ, кейбір зерттеушілер айтып жүрген «қобыз бір ғана қазақ халқының музыкалық аспабы, оны жасаған Қорқыт» деген пікірдің сыңаржақтылығы айқындала береді. Егер түрік тектес халықтар мәдениетінің аясында синхрондық, диахрондық салыстырулар жүргізер болсақ, қобыз аспабын Қорқыт жасады деген пікірдің ұшқарылығы одан әрі нақтылана түспек.

Қазақ халқының қобыз аспабы туралы жазылған еңбектерде жас зерттеушілердің қобыз аспабына қатысты деректерді жинақтағаны көрініп тұр. К. Уразалиева, мысалы, қобыз аспабының шыққан дәуірін IX-X ғасырларға еншілеп, оны Қорқыт туралы аңызбен ұштастырған [31]. Аспаптың шыққан дәуірін жобалауы дұрыс. Бірақ Қорқыт – күй атасы, оның шығармаларын Нышан Шәменұлы жеткізіп, М. Жарқынбеков нота жазуына түсірген деген деректеріне қарағанда, автор Нышан сарындарының You Tobe жүйесіндегі үнтаспаларымен таныс болмаған сияқты. Осы пайым зерттеушінің диссертациялық жұмысындағы «Қорқыт – қобыз өнерінің негізін қалаушы» [32; 17-32] деген тараудан да көрініс берген.

Қазақ музыкасындағы қобыз өнерінің тегі мен даму ерекшеліктеріне арнап арнайы зерттеу жазған Л. Ә. Жұмабекова «қобыз» сөзі қытай жазбаларында кездесетін «хун бо сы» атауынан туған деген болжам ұсынады. Бірақ «қобыз» сөзінің этимологиясына тереңдеп бармай, оның семантикасына келгенде қазақ фольклортанушыларының «құт әкелетін адам» деген пікіріне қосылған [33; 14].

М. Медеубектің диссертациялық жұмысында қазақ, қырғыз, қарақалпақ және өзбек халықтарындағы қобыз тектес аспаптардың типологиялық ерекшеліктеріне қатысты мәселелер қарастырылып, қобыз аспабының құрылымы, репертуары, орындаушылық ерекшеліктері туралы бірқатар танымдық материалдар беріліп, ғылыми негізде жинақталған. Зерттеу барысында арғы-бергі жердегі «қобыз» сөзіне байланысты айтылған пікірлерге шолу жасалған [34; 11-12]. Зерттеушінің қобыз аспабы бақылар ортасында қолданысқа енген деген пікірімен келісуге болады. Мұны Шоқаннан бастап барлық зерттеушілер айтқан. Қорқыт - бақысы, жырау деген тұжырымын да қабыл аламыз. Бірақ қобыз аспабын жасаған кім? - деген мәселеге келгенде зерттеуші өз ойын жинақтай алмай, «жырау, бақысы Қорқыт делінеді» деген болжаммен шектелген [34; 118].

А. Тәттібайқызының «Казахский кобыз в его становлении и эволюции в процессе развития национальной музыкальной культуры» [35; 22] атты кандидаттық диссертациясында да қобыз аспабына қатысты көптеген құнды деректер мен ой-тұжырымдар бар. Аталған зерттеулерді қорқыттану ғылымына қосылған сүбелі үлес деуге әбден болады. Оларда қобыз аспабы типологиялық тұрғыдан қарастырылса да, генезисі туралы тұжырымдар көп емес.

«Қобыз аспабын алғаш жасаған адам – Қорқыт» деген пайымды жақтаушылардың мынаған да назар аударғаны жөн. «Қобыз» атауы бір ғана ысқышты аспаптарға емес, сонымен бірге көптеген түрік тектес халықтардың музыкалық мәдениетінде кездесетін

шертпелі аспаптарға да қолданылған. Қырғыздың *комус*, хакастың *хомыс*, саханың *хомус*, әзербайжанның *колча копуз* сияқты аспаптары ысып емес, шертіп тартылатын хордофондар жүйесіне қосылады. Одан бөлек *чанг кобуз* (өзбек), *ағач кобуз*, *темир кобуз* (татар), *шаңқобыз* (қазақ), *демир кобуз* (тыва), *тимер кубыз* (башқұрт) деген атаулар тағы бар.

Қорқыт жасаған деп жүрген «қобыз» аспабы Еуропа елдерінің музыкалық мәдениетінен де көрініс тапқан. Гагауздардың *кәуш*, румындардың *soboz*, хорваттардың *korus*, венгерлердің *koboz* деп аталатын аспаптары соның дәлелі. Сонда қос ішекті ысқышты қобызды Қорқыт жасады деген пікірдің табан тірейтін жері қайсы?

Қорытынды

Кез келген музыкалық аспаптың бірер күнде жасалмайтыны белгілі. Олар ғасырлар бойы қалыптасып, келе-келе белгілі бір формаға ие болады. Қоғам дамуы мен адамзат баласының дүниетанымына сай олардың құрылымы, өмір сүретін ортасы, қолданыс аясы, репертуары қалыптасып отырған. Мұның өзі талай ғасырларға созылатын тарихи-мәдени үдеріс.

Қобыз тектес музыкалық аспаптар ғасырлар бойы жасалып, тарихы тектес, мекені шектес халықтар мәдениетінен орын алған тарихи-генетикалық әрі мәдени-типологиялық құбылыс. Түрік тектес халықтардың музыкалық мәдениетінде кездесетін атауы жағынан үндес, құрылымы жағынан ұқсас аспаптардың ұзын-ырғағын былайша жинақтауға болар еді: *ғыджақ, гыжмак, демир-комус, ағач кобуз, жезқобыз, желқобыз, иә, игил, икили, кемәнші, қобыз, комыж, коус, кубыз, колча копус, кыл-кубыз, қияқ, купу, ия-ковыж, жия- ковыж, ел-комыж, кырыымпа, қауыз, кәуш, koboz, soboz, korus, месқобыз, нарқобыз, пызанчи, шаңқобыз, хур, пукыч*.

Тағы да айтамыз, бұлардың барлығы бірдей шертіп немесе ысып тартылатын хордофондарға қатысты емес. Олардың арасында үрлеп дыбыс шығаратын, тілшікті аспаптар да бар. Құрылымы, дыбыс шығару ерекшеліктері әртүрлі болса да, олардың барлығы дерлік ортақ бір семантиканы білдіретін түбірлес сөздер болып келеді. Стадиялық тұрғыдан келгенде бұл көрсеткіштер музыкалық аспап, соның ішінде хордофондар дамуының бірнеше кезеңдеріне сәуле түсіреді. Екінші жағынан, бұл атаулар ілкі орта ғасырларда «қобыз» сөзінің түрлі семантикаға ие болып, жалпы музыкалық аспап атауын білдіргенін байқатады. Бері келе «қобыз» атауы негізгі екі музыкалық аспапқа қатысты қолданылатын болған: бірі – шертіп, екіншісі – ысып тартылатын хордофондар.

Фольклорлық сатыдағы музыкалық аспаптардың қолданыс аясы көне наным-сенім жүйелерімен байланысты болатыны белгілі. Демек фольклор туындыларының авторы болмайтыны секілді, қоғамдық ойдың белгілі бір сатысында туған қарапайым музыкалық аспаптарды да бір адамның қолымен жасалған материалдық мәдениет көрінісі ретінде бағалауға рет жоқ. Бұлайша жалпы фольклорлық құбылысты жалқы мәдени үдеріс арқылы түсіндіру фольклордың халықтығы, анонимдігі, авторсыздығы деген негізгі принциптеріне қайшы келеді. Бүгінгі ізденістерден орын алып жүрген әдіснамалық кемшіліктердің бірі – осы.

Қорқыттың мұрасын оған қатысты аңыз сюжеттерін қарадүрсін баяндаудан емес, тарихи прототипін анықтаудан бастаған ләзім. Ал Қорқыт жасады деп жүрген қобызға келгенде ондай музыкалық аспаптардың бір ғана қазақ жерінде емес, бүкіл алтай, Еділ бойы, Орталық Азия, Кавказ, тіпті Еуропа елдеріне де мәлім болғанын есте ұстағанымыз жөн. «Қобыз» тектес аспаптар Қорқыттан бұрын да, кейін де болған. Олардың таралу шегі – географиясы Қорқыттың заманынан да, өмір сүрді дейтін аймақтардан да әлдеқайда кең. Лексикалық қорында «қобыз» сөзі, музыкалық мәдениетінде шертіп немесе ысып тартатын хордофондары бар түрік тектес халықтардың арасында Қорқыт есімін білмейтіндері

қаншама! Соның бәріне көз жұмып, оғыз елінен шыққан Қорқыт пен қобызды жұптастыру ғылыми таным көрінісі бола алмаса керек. Сан ғасырларға созылған мәдени үдерісті бір адамның бойына жинақтап, қобызды алғаш Қорқыт жасаған дейтін пайым – ғылыми ақиқатқа апаратын жол емес. Бұл Қорқыт есімінің фольклорлық айналымға түскенін білдіретін белгі, ел аузында жүрген аңыз-әфсаналардың ғылыми өңдеуден өтпеген жиынтығы, халықтық эмпиризмнің шикі бір көрінісі. Мұндай пайымдаулардың арқауынан өркениетті ғылыми ортаны қанағаттандыратын танымдық-әдіснамалық жаңалық іздеуге болмайды. Бір ғасырдан астам Қорқыт пен қобыз туралы айтылып келе жатқан аңыздық желі соның бұлтартпас дәлелі.

Бүгінде қорқыттану ілімі тосын теориялық таяныштарға сүйеніп, ғылыми танымның жаңа белестерін игеругі тиіс. Сонда барып қорқыттану бағыты ілгері жылжып, ел санасында әбден орнығып қалған компиляциялық таным сатысынан жоғары көтерілетін болады.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Кароматов Ф. (1971). Музыкальные инструменты Узбекистана. Ташкент. - 324 с.
2. Сарыбаев Б. (1981). Қазақтың музыкалық аспаптары. Алматы. - 208 с.
3. Субаналиев С. (1986). Киргизские музыкальные инструменты. Фрунзе. - 212 с.
4. Семакова И. Б. (2010) О проблемах развития традиционных смычковых хордофонов финно-угорских и соседних с ними народов. Ежегодник финно-угорских исследований. <https://cyberleninka.ru/article/n/o-problemah-razvitiya-traditsionnyh-smychkovykh-hordofonov-finno-ugorskih-i-sosednih-s-nimi-narodov>
5. Наследие Коркыт ата - духовное сокровище тюркских народов. Алматы, 2014. - С. 146-151.
6. Материалы международной научно-практической конференции «Наследие Коркыт ата: эпическая культура, древние легенды и мелодии» и «Болат Сарыбаев и проблемы этноинструментоведения в тюркском мире». Кызылорда, 27-29 сентября 2017 г. - Алматы, 2019.
7. Қоңыратбаев Т. (1996). Ертедегі ескерткіштер. Алматы: Онер. – 248 с.
8. Аникин В. П. (1980). Теория фольклорной традиции и ее значение для исторического исследования былин. Москва: МГУ. – 331 с.
9. Исабеков Д. (2011). Қорқыт қасіреті // Материалы научно-теоретической конференции «Коркыт и сарыны Великой Степи». 21-24 сентября 2011г.. Алматы: Arna-b. – 202 с.
10. Күзембаева С. (2011). Қорқыт ата және қазақ фольклоры // Материалы научно-теоретической конференции «Коркыт и сарыны Великой Степи». 21-24 сентября 2011г. - Алматы: Arna-b. – 202 с.
11. Книга деда Коркута. <http://vostlit.narod.ru/Texts/rus9/Korkut/pril31.htm>.
12. Қоңыратбаев Ә. (1991). Қазақ фольклорының тарихы. - Алматы: «Ана тілі». – 288 с.
13. Пчеловодова И.В. (2015). Конструкция удмуртского традиционного струнного инструмента кубыз в терминологическом аспекте // Вестник угроведения, №1 (20). - С.46-51.
14. Ямбердиева Т. И. (2013). К истории изучения смычковых хордофонов в традиционной культуре луговых мари // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусства. – N4 (36).
15. Рахимов Р. Г. (2015). Кыл-кубыз – башкирский фриксионный хордофон // Тамбов: Грамота, №11 (61): в 3-х ч. Ч.1. – С.161-166.
16. Булатова Д. А. (2017). Смычковый инструментарий тюркских народов: к вопросу о терминологии // Вестник культуры и искусства. №4. – С. 152-158.
17. Булатова Д.А. (2019). О происхождении названий тюркских смычковых хордофонов // Музыка. Искусство, наука, практика, №1 (25). - С.61-68.
18. Субаналиев С. (1989). Генезис термина «кияк» (К проблеме комплексного изучения киргизского инструментального фольклора)/Народная музыка: история и типология. Сост. И. И. Земцовский. – Ленинград: ЛГИТМИК. – С. 81-88.
19. Дончев С. (1992). К вопросу о происхождении струнных смычковых инструментов в наиболее раннем появлении их в Европе// Вопросы истории и теории искусств. – Чебоксары. – С. 40-67.
20. Кашкари М. (1997). Түрік сөздігі. Том 3. - Алматы: Хант. – 600 б.
21. Сузукей В. Ю. (2008). Игил // Музыкальные инструменты: энциклопедия. – Москва: Дека-ВС. – С. 225-226.
22. Радлов В. В. (1899). Опыт словаря тюркских наречий. – Т.4. – СПб. – Т.2. Ч.1. – 1052 с.
23. Қоңыратбаев Ә., Қоңыратбаев Т. (1991). Көне мәдениет жазбалары. - Алматы: Қазақ университеті. – 400б.
24. Конаратбай Т. Древние напевы кобыза // Naukowa przestrzen Europa – 2014. Materiały X międzynarodowej naukowej-praktycznej konferencji. Przemysli Nauka I studia 2014. – С. 72-78.

25. Қоңыратбай Т. (2011). Қазақ музыкасының тарихы. - Алматы: «Дәуір». – 264 б.
26. Древнетюркский словарь (1969). - Ленинград. – 715 с.
27. Кашкари М. (1997). Түрік сөздігі. Т. 1 - Алматы: Хант. – 422 б.
28. Омарова Г.Н. (2009). Кобызовая традиция. Вопросы изучения казахской традиционной музыки. – Алматы: Каз.нац.академия искусств. – 519 с.
29. Эйхгорн А.Ф. (1885). Полная коллекция музыкальных инструментов народов Центральной Азии. Каталог. - СПб.: Типография Ю. Штауфа (И. Фишона).
30. Рашид ад-Дин. (1952). Сборник летописей. - М. – Л. – Т.1. Кн.1 .
31. Уразалиева К. (2012). Кобызовая традиция на современном этапе // Мысль, №9. – С. 67-70.
32. Уразалиева К. (2010). Кобызовое исполнительное искусство. – Алматы. Автореф. дисс... канд. искусствоведения.
33. Жумабекова Л. (2010). Казахское кобызовое искусство: генезис и эволюция. – Алматы. Автореф. дисс... канд. искусствоведения
34. Медеубек М. (2021). Кылкобыз и типологические родственные инструменты в музыкальной культуре тюркских народов Центральной Азии. – Алматы: Диссертация на соискание степени PhD.
35. Таттибайқызы А. (2022). Казахский кобыз в его становлении и эволюции в процессе развития национальной музыкальной культуры. - СПб. Автореф. дисс...канд. искусствоведения.

References

1. Karomatov F. (1971). Muzykalnye instrumenty Uzbekistana [Musical instruments of Uzbekistan]. – Tashkent. 324 p. [in Russ.]
2. Sarybaev B. (1981). Qazaqtyñ muzykalyq aspaptary [Kazakh musical instruments]. Almaty, 208 p. [in Kazakh]
3. Subanaliev S. (1986). Kirgizskie muzykalnye instrumenty [Kyrgyz musical instruments]. Frunze. 212 p. [in Russ.]
4. Semakova I. B. (2010) O problemah razvitiya traditsionnyh smychkovykh hordofonov fino-ugorskih i sosednih s nimi narodov [About the problems of development of traditional bowed chordophones of Finno-Ugric and neighboring peoples. Yearbook of Finno-Ugric Studies] <https://cyberleninka.ru/article/n/o-problemah-razvitiya-traditsionnyh-smychkovykh-hordofonov-fino-ugorskih-i-sosednih-s-nimi-narodov> [in Russ.]
5. Nasledie Korkyt ata - duhovnoe sokrovishe türkskih narodov [The heritage of Korkyt Ata is the spiritual treasure of the Turkic peoples]. - Almaty, 2014. - p. 146-151 [in Russ.]
6. Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferensii «Nasledie Korkyt ata: epicheskaia kultura, drevnie legendy i melodii» i «Bolat Sarybaev i problemy etnoinstrumentovedeniya v türkskom mire». [Materials of the international scientific and practical conference "Korkyt Ata Heritage: epic culture, ancient legends and melodies" and "Bolat Sarybayev and the problems of ethnoinstrumentology in the Turkic world"]. Kyzylorda, 27-29 September, 2017. - Almaty, 2019. [in Russ.]
7. Konyratbaev T. (1996). Erteдегі ескерткістер [Early monuments]. Almaty: Oner. 248 p. [in Kazakh]
8. Anikin V. P. (1980). Teoria föklornoi tradisi i ee znachenie dlä istoricheskogo issledovaniya bylin [The theory of folklore tradition and its significance for the historical study of epics] - Moskva: MGU. 331 p. [in Russ.]
9. Isabekov D. (2011). Qorqyt qasireti [The Horrors of Korkut] // Materialy nauchno-teoreticheskoi konferensii «Korkyt i saryny Velikoi Stepi». 21-24 sentäbrä [Materials of the scientific and theoretical conference "Korkyt and Saryns of the Great Steppe"]. September 21-24 -- Almaty: Arna-b, p. 202 [in Kazakh]
10. Kuzembaeva S. (2011). Qorqyt ata jäne qazaq föklory //Materialy nauchno-teoreticheskoi konferensii «Korkyt i saryny Velikoi Stepi» [Korkyt ata and Kazakh folklore. Materials of the scientific and theoretical conference "Korkyt and saryns Great Steppe". September 21-24, 2011]. Almaty: Arna-b, P. 202. [in Kazakh]
11. Kniga deda Korkuta [The Book of Grandfather Korkut]. <http://vostlit.narod.ru/Texts/rus9/Korkut/pril31.htm>. [in Russ.]
12. Konyratbaev A. (1991). Kazak folklorynyn tarihy [History of Kazakh folklore]. Almaty: «Ana tılı». 288 p. [in Kazakh]
13. Pchelovodova İ. V. (2015). Konstruksia udmurtskogo tradisionnogo strunnogo instrumenta kubyz v terminologicheskome aspekte //Vestnik ugrovedeniya, №1 (20). - S.46-51. - Oblast nauki: İskustvo, iskustvovedenie. [The design of the Udmurt traditional stringed instrument kubyz in the terminological aspect //Bulletin of Ugric Studies, No. 1 (20). - pp. 46-51. - Field of science: Art, art criticism] [in Russ.]
14. Jamberdiyeva T. I. (2013). K istorii izucheniya smychkovykh hordofonov v tradisionnoe kulture lugovykh mari // Vestnik Cheläbinskoi gosudarstvennoi akademii kulture i iskustva [On the history of the study of bowed chordophones in the traditional culture of meadow Mari // Bulletin of the Chelyabinsk State Academy of Culture and Art]. N4 (36). [in Russ.]
15. Rakhimov R. G. (2015). Kyl-kubyz – bashkirski friksionnyi hordofon [Kyl-kubyz – Bashkir frictional chordophone]. Tambov: Gramota, №11 (61): in 3 parts. Part 1. P.161-166. [in Russ.]

16. Bulatova D. A. (2017). Smychkovy instrumentari türkskih narodov: k voprosu o terminologii. – Vestnik kùltury i iskustva. Obläst nauk: iazykoznanie [The bowed tools of the Turkic peoples: on the question of terminology. – Bulletin of Culture and Art. Field of sciences: Linguistics]. №4. – P. 152-158. [in Russ.]
17. Bulatova D.A. (2019). O proishojdenii nazvani türskih smychkovyh hordofonov // Muzyka. Iskustvo, nauka, praktika [On the origin of the names of Turkic bowed chordophones // Music. Art, science, practice] №1 (25). P.61-68. [in Russ.]
18. Subanaliev S. (1989). Genezis termina «kiak» (K probleme kompleksnogo izuchenia kirgizskogo instrumentälno go föklora)/Narodnaia muzyka: istoria i tipologia. [Genesis of the term "kiyak" (On the problem of complex study of Kyrgyz instrumental folklore)/Folk music: history and typology]. Sost. I. I. Zemtsovski. – Leningrad: LGITMIK. – P. 81-88. [in Russ.]
19. Donchev S. (1992). K voprosu o proiskhojdenii strunnyh smychkovyh instrumentov v naibolee rannem poiavlenii ih v Evrope// Voprosy istorii i teorii iskustv. [On the question of the origin of stringed bowed instruments in their earliest appearance in Europe// Questions of the history and theory of arts]. – Cheboksary. – P. 40-67. [in Russ.]
20. Kashkari M. (1997). Türk sözdüğü. [Turkish dictionary] Vol. 3. Almaty: Hant. – 600 p. . [in Kazakh]
21. Suzukei V. Ju. (2008). Igil // Muzykalnye instrumenty: ensiklopedia. [Igíl. Musical instruments: an encyclopedia]. Moscow: Deká-VS. P. 225-226. [in Russ.]
22. Radlov V. V. (1899). Opyt slovarä türkskih narechii. [The experience of the dictionary of Turkic dialects] – Vol.4. – SPb. – Vol.2. – Part 1. –1052 p. [in Russ.]
23. Konyratbaev A., Konyratbaev T. (1991). Kone madeniet zhazbalary [Ancient cultural records]. Almaty: Kazakh universiteti. 400 p. [in Kazakh]
24. Konyratbai T. Drevnie napevy kobyza [Ancient melodies of kobyz] //Naukowa przestrzen Europa – 2014. Materialy X miedzynarodowej naukowí-praktycznej konferencji. Przemysli Nauka I studia 2014. – C. 72-78. [in Russ.]
25. Konyratbai T. (2011). Kazakh muzykasynyn tarihy [History of Kazakh music]. Almaty: «Daur». – 264 p. [in Kazakh]
26. Drevnetürski slovar [Ancient Turkic Dictionary] (1969). - Leningrad. 715 p. [in Russ.]
27. Kashkari M. (1997). Türk sözdüğü [Turkish dictionary] Vol. 1 Almaty: Hant. 422 p. . [in Kazakh]
28. Omarova G. N. (2009). Kobyzovaia tradisia. Voprosy izuchenia kazahskoi tradisionnoi muzyki. [Kobyz tradition. Questions of studying Kazakh traditional music] – Almaty: Kaz.nas.akademia iskustv. 519 p. [in Russ.]
29. Eichhorn A.F. (1885). Polnaia kollektsia muzykalnyh instrumentov narodov Tsentralnoi Azii. Katalog. SPb.: Tipografia Yu. Shtaufa (I. Fishona) [A complete collection of musical instruments of the peoples of Central Asia. Catalog. - St. Petersburg: Printing House Yu. Stauf (I. Fishon)] [in Russ.]
30. Rashid ad-Din (1952). Sbornik letopisei [Collection of chronicles] - M. – L. Vol.1. Book 1 [in Russ.]
31. Urazalieva K. (2012). Kobyzovaia tradisia na sovremennom etape [Kobyz tradition at the present stage]. Mysl, №9. P. 67-70. [in Russ.]
32. Urazalieva K. (2010). Kobyzovoe ispolnitelnoe iskustvo. – Almaty. Avtoref. diss... kand. Iskustvovedenia [Kobyz performing arts. – Almaty. Autoref. diss... cand. art criticism] [in Russ.]
33. Zhumabekova L. (2010). Kazahskoe kobyzovoe iskustvo: genezis i evolüsia. Avtoref. diss... kand. Iskustvovedenia [Kazakh Kobyz art: genesis and evolution. Autoref. diss... cand. art criticism] [in Russ.]
34. Medeubek M. (2021). Kылkobыз i tipologicheskie rodstvennye instrumenty v muzykalnoi kulture türkskih narodov Tsentralnoi Azii. – Almaty: Dissertasia na soiskanie stepeni PhD [Kyl kobyz and typological related instruments in the musical culture of the Turkic peoples of Central Asia. – Almaty: Dissertation for PhD degree] [in Russ.]
35. Tattibaikyzy A. (2022). Kazahski kobyz v ego stanovlenii i evolüsii v proseye razvitiia nasionälnoi muzykalnoi kùltury. - SPb. Avtoref. diss...kand. iskustvovedenia [Kazakh Kobyz in its formation and evolution in the process of development of national musical culture. - SPb. Autoref. diss...cand. art criticism] [in Russ.]

АВТОР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТ

Қоңыратбай Тынысбек Әуелбекұлы - филология ғылымдар докторы, Қожа Ахмет Ясауи атындағы халықаралық қазақ-түрік университетінің профессоры. Мекенжайы: Қазақстан, 161200, Түркістан қ., Б.Саттарханов көшесі; email: tynysbek55@mail.ru

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Коныратбай Тынысбек Ауельбекович - доктор филологических наук, профессор, Международный казахско-турецкий университет им. Ходжи Ахмета Ясави. Адрес: Казахстан, 161200, г. Туркестан, ул. Б. Саттарханова; Email: tynysbek55@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Tynysbek A. Kongyratbay - Doctor of Sciences (Philology), Professor, H. A. Yasawi International Kazakh-Turkish University. Address: B. Sattarkhanov St., Turkestan, 161200, Kazakhstan; email: tynysbek55@mail.ru

Редакцияға түсті / Поступила в редакцию / Received 01.05.2023

Жариялауға қабылданды / Принята к публикации / Accepted 05.06.2023

СЕМИОТИКА ВЫМЫШЛЕННЫХ МИРОВ: ИДЕОЛОГИЧЕСКАЯ (НЕ)ОДНОРОДНОСТЬ ТРАНСМЕДИЙНЫХ ФРАНШИЗ (НА ПРИМЕРЕ ПОВЕСТВОВАНИЙ В ЖАНРЕ ФЭНТЕЗИ И ИСТОРИЙ О СУПЕРГЕРОЯХ)

В.В. Фурс

Европейский Гуманитарный университет, Вильнюс, Литва
veronika.furs@ehu.lt

Аннотация

В статье представлены результаты семиотического анализа вымышленных миров в трансмедийных франшизах. В качестве объекта были выбраны вымышленные миры ряда популярных повествований в жанре фэнтези, а также историй о супергероях. В соответствии с заявленной во введении целью данное исследование фокусируется на том, как визуальные и повествовательные конвенции способствуют циркуляции определенных коннотативных смыслов между различными произведениями трансмедийной франшизы, поддерживая идеологическую однородность ее вымышленного мира, а также каким образом смена идеологии может способствовать дальнейшему развитию франшизы и расширению ее вымышленного мира. В работе была изучена связь между понятием идеологии и оппозицией добра и зла в массовых нарративах. Было показано, как именно популярная культура пытается продемонстрировать «генетическое родство» с литературной классикой и фольклором через жесткое деление персонажей на «плохих» и «хороших». Семиотический анализ ряда трансмедийных повествований выявил, как использование визуальных конвенций в репрезентации добра и зла обеспечивает предпочтительное прочтение нарратива членами аудитории. В более широкой перспективе делается вывод о том, что современные массовые повествования, стремясь расширить целевую аудиторию, отличаются определенной идеологической гибкостью, отказываясь от идеологии белого патриархального капитализма, характерной для более ранних произведений.

Ключевые слова: семиотический анализ, массовая культура, трансмедийная франшиза, вымышленный мир, идеология, коннотация, визуальные конвенции, повествовательные конвенции.

ОЙДАН ҚҰРАСТЫРЫЛҒАН ӘЛЕМНІҢ СЕМИОТИКАСЫ: ТРАНСМЕДИЯЛЫҚ ФРАНШИЗДЕРДІҢ БІРТЕКТІЛІГІ (БІРТЕКТІЛІГІ ЕМЕС) (СУПЕРКЕЙІПКЕР ТУРАЛЫ ТАРИХ ЖӘНЕ ФЭНТЕЗИ ЖАНРЫНДАҒЫ ӘҢГІМЕЛЕР МЫСАЛЫНДА)

В.В. Фурс

Европалық Гуманитарлық университет, Вильнюс, Литва
veronika.furs@ehu.lt

Аннотация

Мақалада трансмедиялық франшиздердегі ойдан құрастырылған семиотикалық талдаудың нәтижелері ұсынылған. Нысан ретінде фэнтези жанрындағы әңгімелер қатарында ойдан құрастырылған әлемдер, сондай-ақ суперкейіпкер тарихы таңдалған болатын.

Кіріспеде көрсетілген мақсатқа сәйкес бұл зерттеу визуалды және баяндау конвенциялары трансмедиа франшизасының әртүрлі туындылары арасындағы белгілі бір коннотативті мағыналар айналымына қалай ықпал ететініне, оның ойдан шығарылған әлемінің идеологиялық біртектілігін қолдайтынына, сондай-ақ идеологияның өзгеруі франшизаның одан әрі дамуына және оның ойдан шығарылған әлемі кеңеюіне қалай ықпал ететініне назар аударады. Жұмыста бұқаралық әңгімелердегі мейірімділік пен зұлымдық идеологиясы және оппозициясы түсінігінің байланысы зерттелген. Әлемдік мәдениеттің «генетикалық туыстықты» «жақсы» және «жаман» кейіпкерлер

арқылы әдеби классика мен фольклор арқылы көрсетуге тырысқаны байқалады. Трансмедиялық әңгімелердің семиотикалық талдау қатары жақсылық пен жамандықты бейнелеуде аудитория мүшелерінің әңгімені таңдап оқуында визуалды конвенцияны қалай пайдаланылғанын анықтады. Қазіргі бұқаралық әңгімелер бұрынғы ескі шығармалардың сипаттамасынан, аппақ патриархалдық капитализм идеологиясынан бас тарта отырып, белгілі идеологиялық икемділікпен ерекшеленіп, мақсатты аудиторияны кеңейтуге тырысатын біршама кең перспективада қорытынды жасайды.

Түйін сөздер: семиотикалық талдама, бұқаралық мәдениет, трансмедиялық франшиза, ойдан құрастырылған әлем, идеология, коннотация, визуалды конвенциялар, баяндау конвенциялары

SEMIOTICS OF THE FICTIONAL WORLDS: IDEOLOGICAL (IN)HOMOGENEITY OF THE TRANSMEDIA FRANCHISES (BY THE EXAMPLE OF FANTASY STORIES AND STORIES ABOUT SUPERHEROES)

Veronika V. Furs

European Humanities University, Lithuania, Vilnius
veronika.furs@ehu.lt

Abstract

The article presents the results of a semiotic analysis of fictional worlds in transmedia franchises. Fictional worlds of a number of popular fantasy narratives as well as stories about superheroes were chosen as the subject matter. In line with the goal stated in the introduction, this study focuses on how visual and narrative conventions encourage the circulation of certain connotative meanings between the various works of the transmedia franchise, maintaining the ideological homogeneity of its fictional world, as well as how a change in ideology can further develop the franchise and expand its fictional world. The work explored the connection between the concept of ideology and the opposition of good and evil in mass narratives. It was shown exactly how popular culture tries to demonstrate «genetic relationship» with literary classics and folklore through a rigid division of characters into «bad» and «good». A semiotic analysis of a number of transmedia narratives has revealed how the use of visual conventions in the representation of good and evil provides a preferred reading of the narrative by audience members. In a broader perspective, it is concluded that modern mass narratives, seeking to expand the target audience, are characterized by certain ideological flexibility, abandoning the ideology of white patriarchal capitalism, characteristic of earlier works.

Key words: semiotic analysis, popular culture, transmedia franchise, fictional world, ideology, connotation, visual conventions, narrative conventions.

Введение

В настоящее время, в связи с широким распространением приемов трансмедийного повествования в популярной (массовой) культуре, внимание ряда исследователей (M.J.P.Wolf, M.-L. Ryan, L.Alexander, M.Freeman и др.)¹ сфокусировано на изучении вымышленных миров трансмедийных франшиз. Выявление коннотативных (идеологических) смыслов, будучи одной из ключевых задач структурной семиологии со времен Ролана Барта, представляется актуальным в исследовании способов создания вымышленных миров.

Говоря об идеологии в контексте исследования трансмедийных франшиз, нельзя обойти вниманием такое понятие, как «трансмедийная интертекстуальность». Понятие трансмедийной интертекстуальности фокусирует исследование на интертекстуальных связях, устанавливаемых между текстами в рамках одной медиафраншизы.

Как отмечает Джин Карвальо Альзамора, «в контексте сквозного медиа анализа, который выявляет значения, созданные на пересечении институциональных границ, медиа, жанров, установок и контекстов, особый интерес для социальной семиотики представляет то, что все эти различные медиа и жанры создают согласованные значения; то есть, каждый

(медиум – прим. ВФ) является интертекстом для всех остальных, и ни одно из их значений не является полностью независимым от значений других». [2; 597].

Г.Дженкинс сформулировал ряд принципов трансмедийного сторителлинга [3], к которым можно было бы добавить еще один – однородность vs неоднородность. Этот принцип подразумевает, что развитие истории-канона целыми авторскими коллективами и ее распространение через различные медиаплатформы с их специфическими языками и способами репрезентации предполагает сохранение оригинальности и узнаваемости ее вымышленного мира и действующих в нем персонажей. Иными словами, все производные повествования должны содержать и транслировать некие базовые черты, заложенные в истории-каноне, чтобы расширяющийся вымышленный мир не противоречил своим собственным законам и не выглядел наспех сшитым «лоскутным одеялом». Как представляется, единообразие вымышленного мира некоторой трансмедийной франшизы достигается при условии соблюдения требования внутренней (трансмедийной) интертекстуальности: заложенные в произведении-каноне коды – идеологические, эстетические, акциональные – сохраняются и в последующих текстах, даже если имеет место межсемиотический перевод. Все произведения франшизы создают взаимные отсылки, характеризуются определенной степенью единообразия эстетических и повествовательных кодов и конвенций, а главное – поддерживают и транслируют коннотативные (идеологические) смыслы и значения, расстановку сил «добра» и «зла», заложенные в тексте-источнике (каноне), с которого начинается трансмедийная франшиза.

Объектом исследования являются вымышленные миры трансмедийных франшиз.

Предметом исследования являются идеологические и эстетические коды и повествовательные конвенции, характерные для вымышленных миров супергеройских франшиз и произведений в жанре фэнтези.

Цель исследования – определить роль идеологических и эстетических кодов в поддержании непротиворечивого, стабильного и однородного вымышленного мира трансмедийной франшизы, а также продемонстрировать эффективность изменения идеологических «настроек» вымышленного мира для его дальнейшего расширения.

Материалы и методы

Идеология, добро и зло в семиотической перспективе: коннотативная семиотика

Основным методом анализа эмпирического материала была выбрана коннотативная семиотика, получившая свое развитие в творчестве французского семиолога Ролана Барта.

В «Пролегоменах к теории языка» датский лингвист Л. Ельмслев предложил различать денотативную семиотику, коннотативную семиотику и метасемиотику².

Впоследствии в ряде работ («Мифологии», «Риторика образа», «Основы семиологии», и особенно в «S/Z») Р. Барт существенно расширил сферу действия коннотативной семиотики, выведя ее за пределы лингвистики и анализа феноменов естественного языка. Для Барта коннотативные (символические, культурные) смыслы – это, прежде всего, смыслы идеологические, сформированные определенным социальным контекстом и являющиеся отражением определенной иерархии ценностей. Суммируя основные аспекты идеологии, которых Барт так или иначе касался в своих работах, Г.К. Косиков отмечал: «Новаторство Барта заключается <...> в том, что он дал им семиологическую трактовку, а именно: попытался рассмотреть идеологию как особое знаковое образование. Барт связал идеологию с феноменом коннотации» [5].

Так, Барт рассматривает современный миф как вторичную семиологическую систему,

означающими в которой являются знаки денотативные (например, знаки естественного языка), в то время как означаемое представляет собой «фрагмент идеологии» [6; 159].

Анализируя визуальную рекламу в работе «Риторика образа», Барт связывает два понятия – идеологию и риторику, указывая, что коннотативные означающие (коннотаторы) – это область риторики, тогда как коннотативные смыслы – это область идеологии: «Область, общая для коннотативных означаемых, есть область идеологии, и эта область всегда едина для определенного общества на определенном этапе его исторического развития независимо от того, к каким коннотативным означающим оно прибегает. <...> Назовем эти означающие коннотаторами, а совокупность коннотаторов – риторикой: таким образом, риторика – это означающая сторона идеологии» [7; 315].

Будучи системой ценностей некоторого класса или группы, идеология также тесно связана с понятиями добра и зла. В произведениях массовой культуры и, в частности, в создаваемых в рамках трансмедийных франшиз вымышленных мирах, которые как раз и являются эмпирическим материалом настоящего исследования, это проявляется особенно явно: конфликт между добром и злом обычно составляет основу сюжета отдельных произведений трансмедийной франшизы и определяет расстановку сил в ее вымышленном мире.

Исследуя повествовательные структуры в романах И. Флеминга, Умберто Эко проводит параллель между персонажами известных волшебных сказок и персонажами романов о Джеймсе Бонде, показывая, что в своих романах Флеминг стремится представить конфликт между добром и злом³.

Результаты и их обсуждение

Визуальные и повествовательные конвенции в трансмедийных франшизах

Как в эстетическом, так и в идеологическом плане (впрочем, оба эти аспекта тесно связаны друг с другом), популярные американские трансмедийные франшизы, созданные на основе комиксов, стремятся придерживаться, с одной стороны, норм и конвенций, восходящих к «Поэтике» Аристотеля, а с другой – повествовательных схем и способов репрезентации, характерных для волшебной сказки⁴. Нельзя, впрочем, не отметить, что литературный канон и фольклорные схемы имеют гораздо больше общего, чем может показаться на первый взгляд.

«Генетическое» сходство современных массовых нарративов, в первую очередь, супергеройских и фэнтезийных, с литературной классикой и фольклором проявляется, как минимум, в четырех аспектах.

Во-первых, как и в трагедиях эпохи классицизма, современные супергерои ставят общественные интересы выше личных. Это лейтмотив практически всех без исключения нарративов так называемой «большой двойки» (Marvel и DC). Собственно, само обращение создателей популярных нарративов к массовому производству «супергероев» в США было обусловлено социально-исторической ситуацией 20-х годов 20 века. Отмечая неслучайность появления комиксов о Супермене в 1938 году, во времена Великой Депрессии в США, Дж. К. Джонсон указывает: «Хотя Супермен был вымышленным персонажем, проблемы, с которыми он боролся, были повседневной несправедливостью реального мира и социальным злом. «Человек из стали» начинал борьбу против зла, с которым не могли справиться средние американцы и лидеры в реальном мире» [10; 9].

Во-вторых, строгое деление персонажей на положительных и отрицательных, героев и злодеев: герой всегда стремится творить добро, а злодея никогда не перевоспитать, его

можно только уничтожить. Как и в классической трагедии, в супергеройских (транс)медийных франшизах практически отсутствует динамика характеров⁵.

В-третьих, неуклонно соблюдается и еще одна конвенция, характерная как для волшебной сказки, так и для классической трагедии: высокое (благородное) или просто необычное происхождение героев, либо же их высокий социальный статус на момент повествуемых событий. Так, во вселенной ДС Супермен является пришельцем с далекой планеты Криптон, Бэтмен – миллиардер Брюс Уэйн, Зеленая Стрела – миллиардер Оливер Куин. Во вселенной Марвел в состав группы Мстителей входят асгардский бог Тор, миллиардер Старк, герой второй мировой войны Капитан Америка и т.п.⁶. Нельзя не отметить, что данная конвенция может нарушаться: во вселенной Marvel можно найти и примеры персонажей – выходцев из низших или даже маргинальных слоев общества. Что, в свою очередь, отсылает нас к идеологии «американской мечты».

В-четвертых, можно говорить и о визуальных конвенциях: положительные персонажи всегда отличаются внешней красотой, тогда как злодеи, в большинстве случаев, безобразны. Как представляется, данная конвенция также восходит к античному канону. Например, у Аристотеля находим следующее требование к изображению героев трагедии: «Так как трагедия есть изображение людей лучших, чем мы, то следует подражать хорошим портретистам. Они, передавая типичные черты, сохраняют сходство, хотя изображают людей красивее»[12; 59]. Прослеживая связь данной конвенции в изображении героев современных массовых нарративов с классической традицией, нельзя не вспомнить и греческое понятие калокагии, образованное слиянием двух прилагательных – прекрасный и добрый – и определяемое А.Ф.Лосевым как «составное этически-эстетическое понятие»⁷.

Это хорошо видно на примере марвеловской киновселенной: все положительные персонажи отличаются пропорциональным телосложением и правильностью черт, практически все они – представители европеоидной расы. Особый случай, пожалуй, представляет доктор Беннер. Впрочем, и он не противоречит этому требованию классического канона: дружелюбный и симпатичный доктор Брюс Беннер несет смерть и разрушения только в образе Халка.

Напротив, марвеловские злодеи представлены таким образом, чтобы вызывать у зрителей антипатию: так, Танос отличается непропорционально большим подбородком с продольными бороздами и странным цветом кожи, у Халка зеленая кожа и черты лица, придающие ему сходство с первобытным человеком.

В устойчивой конвенции относительно изображения героев и злодеев (прекрасное vs безобразное), марвеловская киновселенная демонстрирует последовательно поддерживаемую идеологию «белого патриархального капитализма», о которой речь пойдет в следующем разделе.

Современные нарративы популярной (массовой) культуры широко используют формульные, по выражению Дж.Кавелти⁸, изображения героев и злодеев, навязывают предпочтительное прочтение, заставляя членов аудитории испытывать симпатию к героям и антипатию к злодеям также и на уровне визуального восприятия. Кстати, тот же самый принцип можно встретить и у одного из основателей жанра фэнтези, Дж. Р. Р. Толкиена: орки и прочие внешне отталкивающие персонажи-злодеи никогда и ни при каких обстоятельствах не переходят на сторону добра. Впрочем, справедливости ради следует отметить, что в вымышленном мире произведений Толкиена на стороне добра сражаются не только представители человеческой расы (по умолчанию – европеоидной), но и множество фантастических существ, едва ли соответствующих классическому канону красоты: хоббиты, гномы, энты, или те же эльфы.

Нельзя не обратить внимание и на то, что эстетические конвенции связаны не только

с персонажами, но распространяются также и на вымышленный мир (как отдельного произведения, так и целой трансмедийной франшизы).

Оппозиция добра и зла в различных культурах связана с оппозицией света и тьмы. Формульное повествование актуализирует своего рода коннотативную эстетику, закрепляя в визуальных изображениях ассоциативные (коннотативные) смыслы. Это касается особенностей репрезентации антуража (вымышленного мира) – светлые тона для той части вымышленного мира, в которой царит добро, и темные – для мира зла. И даже вымышленный мир в целом может менять свою тональность в зависимости от того, какая из сторон (добро или зло) одерживает верх в конкретный момент повествования, то есть, имеет место своего рода метонимия.

Примером ассоциативных (коннотативных) связей «свет/добро» и «тьма/зло» может служить телесериал «Однажды в сказке». В основанном на широко известных сказочных сюжетах повествовании мы встречаемся с использованием приема двоемирия: действие разворачивается в мире сказок и в условно реальном мире современного американского городка. В соответствии с канонem волшебной сказки, все персонажи сериала изначально разделены на героев и злодеев. Особенностью данного сериала является наличие динамики характеров: некоторые из злодеев под влиянием тех или иных обстоятельств переходят на сторону добра, а отдельные положительные персонажи трансформируются (хотя и временно) в злодеев. Такие трансформации отражаются и на их внешнем облике.



Ил. 1-2. Злая королева и ее замок из сериала «Однажды в сказке».

Источник (Ил. 1): <https://author.today/review/153408>; Источник (Ил.2):

https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fonceuponatime.fandom.com%2Fwiki%2FEvil_Queen%2527s_Palace&psig=AOvVaw0UNBGk_EAUDZRa8W5trmgF&ust=1683047991116000&source=images&cd=vfe&ved=0CBEQjRxqFwoTCNCcwMbQ1P4CFQAAAAAdAAAAABAQ

Коннотативная сема «Зло» и связанные с ней понятия злодейства, злобы, зловещего визуально представлены через холодные черные / темные тона. Здесь мы обнаруживаем, как минимум два риторических приема:

1. реализацию метафоры – сердце, черное от злобы.
2. визуальную метонимию: тьма в сердце – темные одежды – темный замок – темный мир.

Кстати, прием реализации метафоры представлен в данном сериале и через образ еще одного персонажа – колдуньи Зелины, которая в буквальном смысле зеленеет от зависти.

Напротив, положительные герои представлены в светлых и теплых тонах (и одежда, и интерьеры).



Ил. 4. Жилище Белоснежки.

ИСТОЧНИК: <https://rode.land/images/stories/loft/loft-odnazhdy25.jpg>

Однако, едва положительная героиня становится отрицательным персонажем, как ее внешний вид также подвергается трансформациям.



Ил. 5-6. Добрая и злая Эмма Свон (Однажды в сказке).

Источник (Ил.5): https://once-upon-a-time.fandom.com/ru/wiki/%D0%AD%D0%BC%D0%BC%D0%B0_%D0%A1%D0%B2%D0%BE%D0%B%D ; Источник (Ил.6): https://aminoapps.com/c/odnazhdyvska018/page/item/emmasvon/rYjr_7qhql4o2NLJxz1b8EqGXX2Mz1J8

Супергеройские франшизы: от идеологии белого патриархального капитализма к идеологии политкорректности

Как было продемонстрировано в предыдущем разделе, в популярных трансмедийных повествованиях эстетическое всегда подчеркнуто идеологично: положительные персонажи (протагонисты в первую очередь) всегда прекрасны, тогда как антагонисты – безобразны. Причем и красота, и безобразность здесь являются отражением доминирующей идеологии.

Г.М.Беншофф и Ш.Гриффин рассматривают стереотипы, сложившиеся в американском кинематографе, как отражение идеологии «белого патриархального капитализма»: «Белый патриархальный капитализм имеет несколько аспектов. Первый – **белый** - относится к идеологии, согласно которой люди западного или северо-европейского происхождения каким-то образом лучше людей, чьи предки относятся к другим частям мира. **Патриархальный** (то есть «управляемый отцом») относится к культуре, основанной на вере в то, что мужчины являются наиболее важными членами общества, тем самым наделены большими возможностями и доступом к власти. <...> Третий термин – **капитализм** – также является комплексным понятием <...>. Капитализм как идеология может быть определен как вера в то, что успех и достоинство измеряются материальным благосостоянием человека» [14].

«Большая двойка» с самого начала изобиловала шаблонными образами

положительных и отрицательных персонажей в полном соответствии с идеологией белого патриархального капитализма. В 30-50-е годы 20 века это были белый мужчина-американец и его неизменная спутница – сексапильная красотка, противостоящие «разноцветным» злодеям с неевропейской внешностью (гендерная и расовая дискриминация, характерная для идеологии белого патриархального капитализма). Начиная с 60-х годов, в супергеройских вселенных стали появляться «окультуренные» на европейский/американский лад представители других рас, прежде всего, афроамериканцы, что создавало видимость мультикультурализма, сквозь который все равно проступал европоцентризм.

В последнее же время, под влиянием идеологии политкорректности, с одной стороны, и стремлением расширить/удержать целевую аудиторию – с другой, стала наблюдаться также смена гендерных шаблонов: Супергерл, включение в повествование персонажей ЛГБТ и т.п.

Наиболее очевидными примерами трансформаций в плане идеологий может служить появление у популярных персонажей двойников, являющихся представителями иных рас, пола или вероисповедания: афро-латиноамериканца человека-Паука, афроамериканца Капитана Америка, мусульманки Мисс Марвел, Железной Девушки, Супер-Девушки и даже богини Тор. Разумеется, представители других рас и этносов и раньше выступали в качестве персонажей комиксов Марвел, как, например, Черная Пантера, однако все это были именно этнические персонажи, выглядевшие весьма экзотично, выполнявшие свою миссию в пределах отведенного для них вымышленного мира и не претендовавшие быть спасителями всей мультивселенной, как те же Мстители. Теперь же традиционные герои комиксов – преимущественно белые мужчины-американцы – сменяются своими двойниками, что объясняется, по крайней мере, тремя причинами: во-первых, такая замена призвана продемонстрировать политкорректность и гендерное равенство, во-вторых, введение двойников, в отличие от создания новых персонажей, требует меньше усилий в плане завоевания популярности у членов аудитории, в-третьих, способствует расширению аудитории.

Вместе с тем, нельзя не учитывать и другую точку зрения, согласно которой современные марвеловские нарративы (о Железном Человеке, Капитане Америке, Торе и др.) являются примерами постмодернистской иронии. Как указывает К.Перальта, «Прогрессивная, в целом, репутация Марвеловской кинематографической вселенной (МКВ) была фактором ее огромного успеха в прокате. Но франшиза гораздо более амбивалентна в отношении традиционных, и без сомнения, более важных ценностей, которые ассоциируются с любовью и смертью. <...> Как отсутствие подлинной романтики, так и редкость смерти в МКВ можно объяснить ироничным отношением к этим ценностям, что, в свою очередь, отражает постмодернистскую болезнь, от которой страдает современное общество. Или, проще говоря, мы разучились любить и благородно умирать, и эти недостатки отражаются в нашей самой успешной и представительной франшизе» [15].

Разрушение «канонической» идеологии трансмедийной франшизы как способ расширения ее вымышленного мира

Можно ли с уверенностью утверждать, что трансмедийные франшизы демонстрируют идеологическую однородность? С одной стороны, действительно, любое произведение, входящее в состав франшизы, обязано транслировать ту идеологию, которая была определена в качестве доминирующей в самой первой истории (каноне). С другой стороны, такие трансмедийные франшизы, как Marvel и DC, берут свое начало в 30-гг. 20 века, и за

время их существования традиционные патриархальные ценности (которые как раз и являлись идеологической основой большинства франшиз) постепенно утрачивали свои позиции в социуме, а также и в культуриндустрии. Это, как было показано выше, заставило создателей популярных франшиз подстраиваться под новые требования.

Еще более интересные идеологические и смысловые трансформации обнаруживаются тогда, когда в уже обустроенный вымышленный мир (обустроенный, в том числе, и идеологически) вторгаются повествования, в которых представлены альтернативные точки зрения на историю этого вымышленного мира. История вымышленного мира – это, пожалуй, один из самых очевидных очагов идеологии, навязанной этому миру его автором-творцом. Даже если этот мир не представлен детально, или же детализируется по мере появления новых произведений в рамках медиафраншизы, то, чем он обладает непременно с самого своего начала – это идеология, которая легитимирует, в том числе, и наличное (или желаемое) распределение властных отношений внутри этого мира. История вымышленных миров – это практически всегда хронология событий, важность которых для данного вымышленного мира определяется его создателями. Часто история вымышленного мира начинается с мифологии, основу которой составляет определенная идеология: создается иерархия ценностей, закладывается фундамент господствующей морали и происходит первичное распределение персонажей на сторонников добра и зла. Хронология включает в себя именно те события, которые связаны с победами сил добра над силами зла в данном вымышленном мире, причем события эти никогда не подаются нейтрально (как, например, в «Сильмариллионе» Дж.Р.Р. Толкиена).

Между тем, настойчивость, с которой от произведения к произведению в рамках трансмедийной франшизы сохраняется, поддерживается и продвигается одна и та же расстановка сил, вызывает также и соблазн произвести перераспределение, причем довольно радикальное, полюсов добра и зла. Правда, если это и происходит, то, скорее, не в официальной франшизе, а в произведениях фанфикшн.

В качестве примера можно привести две попытки, связанные с переосмыслением истории толкиеновского Средиземья. С победой над Сауроном наступил конец истории Средиземья – если понимать историю как повествование о бесконечных битвах сил добра и сил зла. Трилогия Толкиена не предполагала продолжения, прежде всего потому, что было окончательно и бесповоротно уничтожено главное зло этого вымышленного мира, а вместе с ним – и вся система смыслов и ценностей, выстроенная на противостоянии Саурону и его сторонникам. Разумеется, это не отменяет возможностей дальнейшего расширения повествований о Средиземье, прежде всего, путем создания приквелов – благо, тот же «Сильмариллион» предоставляет массу возможностей для этого. Но приквелы, хотя и смогут более детально описать предшествующие события, неизбежно будут придерживаться заложенной в «Сильмариллионе» идеологии. Вопрос же заключается в том, каким образом смена идеологии может являться основой развития и расширения вымышленного мира.

Рассмотрим два произведения российского толкиенистского фэндома: «Кольцо Тьмы» Ника Перумова [16] и «Черную книгу Арды» Натальи Васильевой и Натальи Некрасовой [17]. Эти произведения не входят в официальную франшизу и, строго говоря, являются примерами фанфикшн, хотя и были официально опубликованы в 90-е годы 20 века.

Трилогия «Кольцо Тьмы» повествует о событиях, имевших место через 300 лет после уничтожения кольца всевластья. В этом пост-толкиеновском цикле, как и во многих более поздних произведениях Перумова, лейтмотивом проходит идея равновесия, согласно которой все в мире должно быть сбалансировано, а любое вмешательство извне (магическое, прежде всего) несет угрозу равновесию, соответственно, сверхъестественным существам дозволено только пассивное наблюдение за происходящим. И хотя, разумеется, в

соответствии с законами жанра фэнтези, запрет нарушается, перумовская трилогия, если следовать классификации Нортропа Фрая [18], во многом знаменует переход от мифов (историй о деяниях богов или других сверхъестественных и бессмертных существ) и легенд (деяниям богоподобных смертных героев) к эпосу, в котором героями становятся простые смертные, рассчитывающие на свои собственные силы).

Перумовское Средиземье претерпело радикальные изменения по сравнению со Средиземьем Толкиена. Следствием уничтожения кольца всевластья стал уход из этого мира эльфов, а с ними не только чудес, магии и волшебства, но также и доминирующей, «эльфийской» системы ценностей. Мир Средиземья стал обыденным, населенным различными расами смертных – людьми, гномами, хоббитами. Трилогия Перумова – это попытка пробудить толкиеновский мир, впавший в безмятежный анабиоз после крушения Саурона. Единственно возможный способ – дать этому миру еще одну пару Герой/Злодей, пусть и меньшего масштаба по сравнению с толкиеновской трилогией. Перумовские персонажи, несмотря на кажущееся сходство с толкиеновскими, отличаются от них довольно радикально. Именно нехватка волшебного, острая тоска по сверхъестественному определяет характеры и действия ключевых персонажей Перумова. Ни Бильбо, ни Фродо не отличались честолюбием изначально, они стали героями поневоле, отправиться в путешествие не было их собственным выбором, за них выбор сделали другие, более могущественные силы Средиземья. Напротив, перумовский хоббит Фолко одержим желанием странствовать в поисках следов волшебного. Повествование о третьем путешествии по Средиземью (после путешествия Бильбо к Одинокой горе и Фродо к Огненной горе) – это также возможность еще раз вернуться в сам вымышленный мир. И если сначала Перумов достаточно робок и ведет себя в Средиземье как гость, замученный ностальгией, то постепенно смелеет и начинает вовсе здесь хозяйничать, изменяя этот вымышленный мир.

«Черная книга Арды» – еще один пример толкиенистского фэндома, однако, в отличие от постсаурановского мира «Кольца Тьмы», это попытка поменять местами полярности добра и зла по сравнению с толкиеновским «Сильмариллионом». С точки зрения наррации (в женеттовском смысле⁹) в данном произведении происходит смена повествовательной инстанции (рассказчика), причем радикальная, поскольку является следствием смены идеологии, что заставляет взглянуть совершенно иначе на те же события, которые описывал в «Сильмариллионе» Толкиен. В отличие от «Кольца тьмы», «Черная Книга Арды» демонстрирует сами механизмы функционирования идеологии, то, как смыслы и значения напрямую зависят от выбора идеологической позиции.

Эти примеры фанфикшн предлагают еще один способ расширения вымышленного мира – через смену доминирующей идеологии внутри повествования.

Смена доминирующей идеологии достаточно продуктивна, и даже если на первый взгляд она может показаться нарушением устоев некоторого вымышленного мира, на самом деле способствует его расширению (временному и пространственному). Так, мир без волшебства, результат победы над Саураном, выдвигает новую, «человеческую» идеологию, что, как минимум, продлевает этому вымышленному миру жизнь – Средиземье не остановилось в своем развитии после уничтожения кольца всевластья, в нем все еще возможны события, столкновения между силами добра и зла, а значит, и повествования о них (временное расширение). Взгляд с другой стороны, «идеология Мелькора», позволяет достроить Средиземье, явив читателю все то, что не было показано ему в каноне (пространственное расширение).

Заклучение

Массовая культура с жестко фиксированными добром и злом являет собой объект структурн-семиотического анализа *par excellence*: в ее произведениях все построено на бинарных оппозициях с обязательным доминированием одного из членов оппозиции. Между тем, важно понимать, что в массовой культуре уравнивание членов бинарной оппозиции невозможно принципиально, прежде всего потому, что оно уничтожит саму оппозицию, а вместе с ней и возможность действия (борьбы между оппозиционными компонентами), благодаря которому и происходит развитие повествования.

Практически любое масскультовое повествование, будучи неизбежно идеологически маркированным, всегда содержит в себе нечто, что способно его разрушить. Однако такое разрушение означает не уничтожение вымышленного мира, а, скорее, его обновление. И вот почему. Негласное правило практически любого повествования: автор создает не просто вымышленный мир, но мир, в котором все функционирует в соответствии с неким установленным порядком, то есть, систему, находящуюся в состоянии покоя, равновесия. Этот порядок легитимизируется и поддерживается определенной идеологией, которая представляет его в качестве высшего блага. Фактически, развитие повествования происходит по все той же драматической арке: нарушение порядка – борьба за «правильный порядок» – восстановление порядка. Или, если говорить об идеологии – вторжение «чужой идеологии» – борьба с «чужой идеологией» – победа над «чужой идеологией». В свою очередь, своя и чужая идеологии, по сути, не особо отличаются друг от друга трактовкой добра и зла: добро = свой порядок, зло = чужой порядок. Смена идеологической позиции может инициировать появление нового повествования и, тем самым, обеспечить развитие вымышленного мира.

Примечания

¹ В отличие от чисто прикладных работ, представляющих собой своего рода инструкцию по созданию игровых локаций для компьютерных игр, исследования вымышленных миров в контексте трансмедийного сторителлинга опираются на логику-семантическую традицию исследования возможных миров. См., например, антологию «Revisiting Imaginary Worlds» [1].

² «Под денотативной семиотикой мы понимаем такую семиотику, ни один из планов которой не является семиотикой. Предельно расширяя кругозор, мы можем указать, что существуют также семиотики, план выражения которых является семиотикой, и существуют семиотики, план содержания которых является семиотикой. Первую мы будем называть коннотативной семиотикой, вторую — метасемиотикой» [4;133-134].

³ «Флеминг цинично стремится создать эффективно действующий нарративный механизм. При этом он использует самые надежные и универсальные приемы и вводит в игру те же *архетипические элементы*, которые доказали свою действенность в традиционной волшебной сказке. <...> Противостояние между Свободным миром и Советским Союзом, между Англией и неанглосаксонскими странами — это эпическое противостояние между Народом Избранным и Народом Низшим, между Белым и Черным, между Добром и Злом. <...> Он видит и описывает мир как поле битвы между силами добра и зла» [8; 265].

⁴ См., в частности, функции действующих лиц, представленные в «Морфологии волшебной сказки» В.Проппа [9].

⁵ Следует признать, что и данная конвенция соблюдается далеко не всегда. Помимо изначально амбивалентных персонажей (как тот же Локи), есть и произведения, в которых супергерои сами становятся злодеями. В этом смысле показателен пример снятого на основе комикса сериала «Пацаны». Супергеройской идеологии, почти столетие доминирующей во вселенных ДС и Марвел, в сериале противостоит «идеология маленького человека». Сериал примечателен тем, что демонстрирует способность массовой культуры извлекать выгоду даже из «саморазоблачения»: комикс, возводящий супергероев на пьедестал, развенчивается комиксом, повествующим об их злодеяниях, и оба эти комикса успешно продаются.

⁶ Иронизируя по поводу такого подхода к героям популярных нарративов, Дж. Кавелти пишет: «Определенные сюжетные архетипы в большей степени удовлетворяют потребности человека в развлечении и уходе от действительности. Но, чтобы образцы заработали, они должны быть воплощены в персонажах, среде действия и ситуациях, которые имеют соответствующее значение для культуры, в недрах которой созданы. Не будет иметь успеха приключенческий сюжет, социальный типаж которого не может быть представлен в

героическом свете в контексте данной культуры; вот почему так малочисленны приключенческие истории о водопроводчиках, консержах и дворниках» [11].

⁷ «Будучи составлено из двух слов: «calos» — «красота» и «agathos» — «добрый», «хороший», это сложное слово «calosagathia» указывает в равной мере и на этическое и на эстетическое содержание категории. Это составное этически-эстетическое понятие — своего рода кентавр. И так же, как представление о коне-человеке могло существовать во времена мифологической древности, точно так же и понятие «прекрасно-доброго» могло иметь значение только для эпохи, в которой этическое, и эстетическое сознание были, по сути дела, синкретичным, единым» [13; 100].

⁸ «Формулы — это способы, с помощью которых конкретные культурные темы и стереотипы воплощаются в более универсальных повествовательных архетипах» [11].

⁹ См.: [19; 64]

Список литературы

1. Wolf, M.J.P (ed.) (2017) Revisiting imaginary worlds. — New-York, London: Routledge. 406 p.
2. Alzamora, G. (2019). A Semiotic Approach to Transmedia Storytelling // The Routledge Companion to Transmedia Studies. — New-York, London: Routledge. P.595 — 606.
3. Jenkins, H. (2010) Transmedia education: the 7 principles revisited http://henryjenkins.org/blog/2010/06/transmedia_education_the_7_principles.html
4. Ельмслев, Л. (2006). Прологомены к теории языка. — Москва: КомКнига. 248 с.
5. Косиков, Г. К. (1994) Идеология. Коннотация. Текст (по поводу книги Р. Барта "S/Z") // Барт Р. S/Z. — Москва: Ad Marginem, 1994. С. 277-302. <https://forlit.philol.msu.ru/lib-ru/kosikov4-ru>
6. Барт, Р. (1975). Основы семиологии // Структурализм: «за» и «против». — Москва: Прогресс. Сс. 114 - 163.
7. Барт, Р. (1989). Риторика образа // Избранные работы. Семиотика. Поэтика. — Москва: Прогресс. Сс. 297 — 318.
8. Эко, У. (2007). Повествовательные структуры в произведениях Иэна Флеминга // Роль читателя. Исследования по семиотике текста. СПб: Симпозиум. Сс. 237 -269.
9. Пропп, В. (2001) Морфология волшебной сказки. — М.: Лабиринт. 143 с.
10. Johnson J. (2012) Super-history: Comic book superheroes and American society, 1938 to the present. — Jefferson, North Carolina, and London: McFarland. 220 p.
11. Кавелли, Дж. Г. (1996) Изучение литературных формул // Новое литературное обозрение, 1996, № 22, с.33-64. <https://www.metodolog.ru/00438/00438.html>
12. Аристотель (1927) Поэтика. — Ленинград: Academia. 121 с. https://imwerden.de/pdf/aristotel_poetika_academia_1927_ocr.pdf
13. Лосев, А. Ф., Шестаков, В.П. (1965). История эстетических категорий. — Москва: Искусство. 376 стр.
14. Benshoff, H.M., Griffin, S. (2009). American ideologies: discrimination and resistance // America on Film: Representing Race, Class, Gender, and Sexuality at the Movies <https://books.google.by/books?id=8PwiBBLhwGEC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=true>
15. Peralta, C. (2021). [Irony and Iron Man. The Marvel Cinematic Universe and the postmodern rejection of values // Isn't it ironic? Irony in contemporary popular culture. London: Routledge. https://www.academia.edu/71370061/Irony_and_Iron_Man_The_Postmodern_Values_of_the_Marvel_Cinematic_U_niverse](https://www.academia.edu/71370061/Irony_and_Iron_Man_The_Postmodern_Values_of_the_Marvel_Cinematic_U_niverse)
16. Перумов, Н. (1993). Кольцо тьмы <https://fantasy-worlds.org/series/id1819/>
17. Васильева, Н., Некрасова, Н. (1995). Черная книга Арды <https://fantlab.ru/work11105>
18. Фрай, Н. (1987) Анатомия критики. http://readeralexey.narod.ru/Library/Frye_1987.pdf
19. Женетт, Ж. (1998). Повествовательный дискурс // Фигуры. В двух томах. Москва: Изд-во им. Сабашниковых. Сс. 60 — 280.

References

1. Wolf, M.J.P (ed.) (2017) Revisiting imaginary worlds. — New-York, London: Routledge. 406 p.
2. Alzamora, G. (2019). A Semiotic Approach to Transmedia Storytelling // The Routledge Companion to Transmedia Studies. — New-York, London: Routledge. P.595 — 606.
3. Jenkins, H. (2010) Transmedia education: the 7 principles revisited http://henryjenkins.org/blog/2010/06/transmedia_education_the_7_principles.html
4. Hjelmslev, L. (2006). Prolegomeny k teorii yazyka. [Prolegomena to a Theory of Language]. — Moscow:

ComKniga. 248 p. [in Russ.]

5. Kosikov, G. K. (1994) Ideologia. Konnotazia. Tekst (po povodu knigi R.Barta S/Z) // Barthes, R. S/Z. [Ideology. Connotation. Text (about the book by R. Barthes S/Z)]. – Moscow.: Ad Marginem. Pp. 277-302. <https://forlit.philol.msu.ru/lib-ru/kosikov4-ru> [in Russ.]
6. Barthes, R. (1975). Osnovy semiologii // Structuralism: «za» i «protiv». [Elements of semiology]. – Moscow: Progress. Pp. 114 -163. [in Russ.]
7. Barthes, R. (1989). Ritorika obraza // Izbrannye raboty. Semiotika. Poetika. [The Rhetoric of the image]. – Moscow: Progress. Pp. 297 – 318. [in Russ.]
8. Eco, U. (2007). Povestvovatelnye struktury v proizvedeniyah Iana Fleminga // Rol' chitatelia. Issledovania po semiotike teksta. [The Narrative structure in Ian Fleming]. SPb: Simposium. Pp. 237 -269. [in Russ.]
9. Propp, V. (2001) Morfologia volshebnoi skazki. [Morphology of the folktale]. – Moscow: Labyrint. 143 p. [in Russ.]
10. Johnson J. (2012) Super-history: Comic book superheroes and American society, 1938 to the present. Jefferson, North Carolina, and London: McFarland. 220 p.
11. Cawelty, J. (1996) Izuchenie literaturnykh formul // Novoie literaturnoe obozrenye, № 22, pp.33-64. [The Study of Literary Formulas] <https://www.metodolog.ru/00438/00438.html> [in Russ.]
12. Aristotle. (1927) Poetika. [Poetics]. Leningrad: Academia. 121 p. https://imwerden.de/pdf/aristotel_poetika_academia_1927_ocr.pdf [in Russ.]
13. Losev, A.F., Shestakov, V.P. (1965) Istoria esteticheskikh kategorii. [The history of aesthetic categories]. – Moscow: Iskustvo, 376 p. [in Russ.]
14. Benshoff, H.M., Griffin, S. (2009). American ideologies: discrimination and resistance // America on Film: Representing Race, Class, Gender, and Sexuality at the Movies <https://books.google.by/books?id=8PwiBBLhwGEC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=true>
15. Peralta, C. (2021) Irony and Iron Man. The Marvel Cinematic Universe and the postmodern rejection of values // Isn't it ironic? Irony in contemporary popular culture. London: Routledge. https://www.academia.edu/71370061/Irony_and_Iron_Man_The_Postmodern_Values_of_the_Marvel_Cinematic_Universe
16. Perumov, N. (1993) Kolzo t'my. [The ring of darkness]. <https://fantasy-worlds.org/series/id1819/> [in Russ.]
17. Vasil'eva, N., Nekrasova, N. (1995) Chernaia kniga Ardy. [The black book of Arda]. <https://fantlab.ru/work11105> [in Russ.]
18. Frye, N. (1987). Anatomia kritiki. [Anatomy of criticism]. http://readeralexey.narod.ru/Library/Frye_1987.pdf Pp. 232-233. [in Russ.]
19. Genette J. (1998). Povestvovatelnyi diskurs // Figury. [Narrative discourse]. Vol. 2. Moscow: Izdatelstvo Sabashnikovykh, 1998. Pp. 60 – 280. [in Russ.]

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Фурс Вероника Владимировна – кандидат философских наук, доцент кафедры социальных наук Европейского гуманитарного университета. Адрес: 01127, Литва, г.Вильнюс, ул. Савичяус 17, veronika.furs@ehu.lt ORCHID.ID: 0000-0001-8729-4168

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Veronika V. Furs – PhD, Associate professor of the Department of Social Sciences, European Humanities University. Address: 17 Savičiaus Str., 01127, Vilnius, Lithuania, veronika.furs@ehu.lt ORCHID.ID: 0000-0001-8729-4168

АВТОР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТ

Фурс Вероника Владимировна – философия ғылымдарының кандидаты, Европалық гуманитарлық университет, әлеуметтік ғылымдар кафедрасының доценті. Мекенжай: 01127, Литва, Вильнюс қ., Савичяус көшесі 17, veronika.furs@ehu.lt ORCHID.ID: 0000-0001-8729-4168

Редакцияға түсті / Поступила в редакцию / Received 02.05.2023
Жариялауға қабылданды / Принята к публикации / Accepted 19.06.2022

2 - бөлім

Оқу пәндерін оқыту әдістемесі

Раздел 2

Методика преподавания учебных дисциплин

Section 2

Methods of teaching academic disciplines

PIRLS - ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ЗЕРТТЕУДІҢ МӘНІ МЕН МАҒЫНАСЫ: БАСТАУЫШ СЫНЫПТАРДА ОҚУ САУАТТЫЛЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЖОЛДАРЫ

Р.К. Карсыбаева, Л.М. Искакова

Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

e-mail: raisa.k.63@mail.ru, leila-7777@mail.ru

Аңдатпа

Еліміздің әлеуметтік-экономикалық дамуының маңызды факторы ретінде білім сапасы, мамандардың құзыреттілігі, бәсекеге қабілетті білікті мамандарды даярлау міндеті, оқу сауаттылығын қалыптастыру, PIRLS - халықаралық зерттеуі жаһандану дәуірінің маңызды белгілеріне айналды. Осы зерттеулер бойынша оқу сауаттылығын қалыптастыру қоғам мен адам әлеуетін дамытуда маңызды рөл атқарады. Сол себепті халықаралық зерттеушілер, ғалымдар PIRLS-тің мәні мен мағынасына тоқтала келе, білім сапасына ерекше мән береді. Болашақ жас ұрпақтың интеллектуалдық әлеуетін арттыру, кең дүниетанымын қалыптастыру – белгілі бір мемлекет үшін ғана емес, әлемдік қауымдастық үшін де маңызды. Сондықтан білім сапасын бағалау сияқты мәселелер бойынша көптеген халықаралық ұйымдар белгілі бір өтініш беруші елдерде білім беруді бағалаудың халықаралық PIRLS, TIMSS, PISA стандарттарын белгіледі.

Өтілген материалдар бойынша алынған тест тапсырмалар білім деңгейлерін саралау үшін берілген. Авторлар бес бағыт бойынша тест және сауалнама жүргізеді: 1) оқушыларға мәтін бойынша тест тапсырмалары, 2) мектеп әкімшілігі, 3) мұғалімдер, 4) оқушылар, 5) ата-аналармен сауалнама. Тест тапсырмалары қажетті ақпаратты алуға, қорытынды шығаруға, негізгі кейіпкерлер әрекеттерін интерпретациялауға, мәтін үлгісін бекітуге және құрылымның бастапқы сараптамасын алуға мүмкіндік береді. Сауалнама оқу процесін ұйымдастыруға, мектеп түрі, білім беру стандарттары және жалпы білім беруге қойылатын талаптардың орындалу процесін бағалау болып табылады.

Түйін сөздер: PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), халықаралық зерттеу, оқу сауаттылығы, білім сапасы, бастауыш сынып, функционалдық қабілет

PIRLS - СУЩНОСТЬ И ЗНАЧЕНИЕ МЕЖДУНАРОДНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ: ФОРМИРОВАНИЕ ГРАМОТНОСТИ ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Р.К. Карсыбаева*, Л.М. Искакова

Казахский национальный женский педагогический университет, г.Алматы, Казахстан

e-mail: raisa.k.63@mail.ru, leila-7777@mail.ru

Аннотация

Качество образования, компетентность специалистов, задача подготовки конкурентоспособных квалифицированных специалистов, формирование академической грамотности, международные исследования «PIRLS» как важный фактор социально-экономического развития страны, стали важными приметами эпохи глобализации. Формирование академической грамотности в области международных исследований играет важную роль в развитии человеческого потенциала. Международные исследователи и ученые акцентируют внимание на сущности и значении PIRLS и уделяют особое внимание качеству образования. Кроме того, понятие качества в образовании стало очень популярным в стране. Многие международные организации установили международные стандарты оценки образования в отдельных странах-претендентах, например, PIRLS, TIMSS, PISA.

Приводятся тестовые задания на усвоение пройденного материала в целях дифференциации уровней знаний учащихся. Авторы провели анкетирование по пяти направлениям: 1) тестовые

задания для учащихся по тексту, 2) анкета для администрации школы, 3) анкета для учителя, 4) анкета для учащихся, 5) анкета для родителей. Тестовые задания позволяют получить необходимую информацию, сделать выводы, интерпретировать действия главных героев, закрепить образец текста и получить первичную экспертизу структуры. Анкета представляет собой оценку процесса выполнения требований к организации учебного процесса, типа школы, образовательных стандартов и общего образования.

Ключевые слова: PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), международное исследование, грамотность чтения, качество образования, начальная школа, функциональные способности.

PIRLS - THE ESSENCE AND SIGNIFICANCE OF INTERNATIONAL RESEARCH: WAYS OF FORMATION OF READING LITERACY IN PRIMARY GRADES

Raissa K. Karsybayeva*, Lyaila M. Iskakova

Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan.

raisa.k.63@mail.ru , leila-7777@mail.ru

Abstract

The quality of education, the competence of specialists, the task of training competitive qualified specialists, the formation of academic literacy, international research "PIRLS" as an important factor in the socio-economic development of the country, have become important signs of the era of globalization. The formation of academic literacy in the field of international studies plays an important role in the development of human potential. International researchers and scientists focus on the essence and meaning of PIRLS - international studies, and pay special attention to the quality of education. In addition, the concept of quality in education has become very popular in the country. Many international organizations have established international standards for education assessment in individual applicant countries, for example, PIRLS, TIMSS, PISA.

There are test tasks for the assimilation of the material passed in order to differentiate the levels of knowledge of students. The authors conducted a survey in five areas: 1) test tasks for students by text, 2) questionnaire for school administration, 3) questionnaire for teachers, 4) questionnaire for students, 5) questionnaire for parents. Test tasks allow you to get the necessary information, draw conclusions, interpret the actions of the main characters, fix a sample text and get a primary examination of the structure. The questionnaire is an assessment of the process of meeting the requirements for the organization of the educational process, the type of school, educational standards and general education.

Key words: PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), international research, reading literacy, quality of education, elementary school, functional abilities.

Кіріспе

Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаев Қазақстан халқына Жолдауында: «Өскелең ұрпақ Қазақстанда ғана емес, өзге елдерде де бәсекеге қабілетті болуы керек», – деп, болашаққа нық сенім білдірді [1].

Жеткіншек буынның сауаттылық деңгейіне аса көп көңіл бөлуіміз қажет, оның бірден бір жолы - бастауыш сыныптарды оқу сауаттылығын қалыптастырып, одан ары дамуына ықпал ету. Осы орайда, PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) - халықаралық зерттеуі балалардың сауаттылық деңгейі қалыптасуына жол ашады. Бұл зерттеуде бастауыш сынып оқушысының қарапайым оқу дағдысы қандай деңгейде екенін анықтау қарастырылған. Халықаралық негізгі «PIRLS–2021» зерттеуі негізінде сарапшылардың тұжырымдауы бойынша «Оқу сауаттылығы» – бұл адамның өмірде толыққанды

қалыптасуына және жеке мақсаттарына жетуіне қажетті әртүрлі жазбаша және сөйлесу формасын түсінуі мен терең ойлау, өз мақсаттарына жетуі мен өмірде толыққанды жетістікке жету қабілеті деп көрсетіледі. Соның негізінде адамзат және қоғам үшін білім саясатында басты принциптерді қалыптастырады. PIRLS зерттеуі мынадай міндеттерді шешуге бағытталады:

- білім беру саласында әлемдік басымдылықтарда көрініс тапқан құралдар негізінде алынған нәтижелер талдауының нақты өлшеуіштермен белгіленуі;
- білім беру жүйесінің салыстырмалы бағасы және тиімділігі;
- зерттеу қорытындысына әсер ететін контекстегі дәйектемелерді анықтау;
- ғылыми дәлелденген әлемдік ақпараттық қауымдастықтың мәліметтерін алу.
- Тәуелсіз елдер нәтижесін, сонымен қатар, білім саясатын жақсарту нұсқауын зерттеуге қатысушыларға ұсыну.

PIRLS зерттеуі бастауыш сынып оқушыларының мәтінді оқу және түсіну сапасын зерттеуге арналған. Зерттеу кезінде білім алушылар жетістігімен қатар бағдарламаға қатысатын елдер ерекшеліктерін анықтауға мүмкіндік беретін факторлар қарастырылады. PIRLS зерттеуі мақсаты әртүрлі әлем елдері бастауыш сынып оқушыларының мәтінді түсіну деңгейлерін сәйкестендіру және ұлттық білім жүйесі оқу сауаттылығын ашудағы ерекшеліктерін анықтау болып табылады [2].

XXI ғасыр адамның әлемдік қоғам тәжірибесіне шынайы білім, білік, дағды негізінде кірігуін талап етуде. Әлемдік контексте оқу сауаттылығы заманауи қоғамдағы өмірге деген дайындықтың маңызды бір бөлігі ретінде қарастырылуда. Сондықтан шынайы ізденістер қажет және ол практикамен тығыз байланысуы тиіс.

Функционалды сауатты адамды қоғамның барлық мәселелеріне өз үлесін қоса алатын тұлға деп қарастырсақ болады. Яғни, бүгінгі мектеп, орта және жоғары оқу орындарының басты мақсаты - ұлттық құндылыққа негізделген, функционалдық қабілеті дамыған болашақтың іскер иесін дайындау [3].

Оқу сауаттылығы, қарапайым тілмен айтқанда, бала бойында өзі оқып отырған ақпаратын толықтай қабылдау дағдысын қалыптастыру, мәтіннің ішіндегі жасырын түрде берілген айтылмақ ойды ұғыну. Функционалдық сауаттылық - жеке тұлғаның бүгінгі жаһандану дәуіріне тиесілі әлеуметтік, саяси және экономикалық қажеттіліктерге бейімделуі. Ал, бастауыш сыныпта бұл нәтижелер математика, жаратылыстану және тіл сабақтары материалдары арқылы кездескен мәселелерді шешу дағдыларының қалыптасуы арқылы дамиды [4]. Сабақ барысында біз түрлі әдіс-тәсілдерді қолдана аламыз. Соның ішінде алдымен мәтінмен дұрыс, сауатты жұмыс жасай алуымыз қажет.

Бастауыш сынып мұғалімі І.К. Жамалова: «Сауаттылық – адамның одан арғы өмірі дұрыс өрбуінің алғашқы іргетасы, адамның сыртқы ортамен жақсы қарым-қатынас жасау, тез бейімделу және сол ортада әрекет ете алу қабілеттілігі. Қазіргі сауаттылық баланың тек оқи, жаза алуымен шектелмейді. Керісінше, күнделікті өмірде еңбек әрекетіне араласу барысында түрлі жағдайға бейімделе алуы, тануы, шешім қабылдауы. Яғни, кез келген ортада алған білімін, мүмкіндігін көрсете алуы» [5].

Еуропаның дамыған елдерінде сауаттылық мәселесіне де көп көңіл бөлінеді. Білім беру саласындағы саясатты өзгерту маңызды заманауи үрдіс болып табылады. Егер халықаралық зерттеулер оқушыларымыз оқу сауаттылығының төмен деңгейін көрсетсе, онда бұл жағдай білім беру саласындағы, оның ішінде білім беруге қатысты саясатты өзгерту үшін дәлел болып табылады. Көптеген елдерде балалардың оқуын қолдау саясаты негізінен дами бастады, өйткені ел "мәтінді оқу және түсіну сапасын зерттеу" - PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) жобаларында төмен немесе жеткіліксіз нәтижелерге қол жеткізді [6].

Осыған орай, бастауыш сынып оқушыларының қазіргі таңда оқуға деген ынтасы әртүрлі мәселелердің жалпы нәтиже көрсеткіші болып табылады. Оқушылардың оқуға деген ықыласының төмендеуі кең орын алған. Бұған әсер етуші күш - оқыту барысында қолданатын тың әдістемелердің тәжірибеге енбеуі. Біз оқуға деген қызығушылығын ояту үшін оқушыларға тек жаңа әдістер мен тәсілдері қолдану арқасында ғана жетістікке жетеміз.

«Барлық білім мен ғылым, шығармашылық ойдың пайда болуы оқу сауаттылығы дамыған тұлғадан көрінеді», - дейді ғалымдар. Себебі, оқу сауаттылығының бірінші көрінісі мәселені сыни тұрғыда қарастырумен ерекшеленеді. Оқу сауаттылығы функционалды сауаттылықтың негізгі бір қыры болып табылады. Мәтінмен жұмысты жеке тұлғаның психологиялық дағдыларын дамытатын тірі шикізат ретінде қарастыру қажет.

Әлемдік контексте бастауыш сыныптан оқушының оқу сауаттылығын дамыту заманауи қоғамға деген дайындықтың маңызды бөлігі ретінде мән берілуде. Алдымен, тілді үйреніп, сол тілде ойлап, сол тілде сөйлейтін азамат даярлау - басты мақсат. Тілді оқыту - әртүрлі форматтағы мәтіндермен жұмыс жасау, мәтіннің мазмұнын түсіну арқылы негізгі ойын табу, оны қосымша алған білімдерімен байланыстыра алу, жүйелеу, талдау, дәлелдеу жұмыстарына машықтандыру оңай іс емес екендігі анық. Қазіргідей үздіксіз өзгерістер мен жаңа заманауи технологиялар заманында оқушыларымыз үшін түрлі ғылым саласын жай ғана білуі жеткіліксіз. Жаһандану заманында білімді болумен бірге сол білімнің өмірде тиімді қолдану, кездесетін қиындықтарды анықтап, оларды шешудің жолдарын таба білу – аса маңызды іс [7]. PIRLS халықаралық зерттеу жүйесінің басты мақсаты - оқу сауаттылығын қалыптастыруда әр ұлттың өзіне тән ұлттық ерекшеліктерін әлемдік деңгейде сәйкестендіру. Оқу сауаттылығын қалыптастырудағы ерекшеліктерін талдау болып табылады. Бүгінде осы бағдарлама бойынша еліміздегі мектептердің қатысуы жағынан көңіл қуантарлық нәтиже көрсете алмай отырғаны жасырын емес. Сондықтан бастауыш сыныпта тіл сабақтары негізінде бастауыш сынып оқушылары оқу сауаттылығын қалыптастыруда үздіксіз ізденіс пен заманауи әдіс-тәсілдерді қолдану қажеттілігі туындап отыр. Ондағы басты мақсат - жалпы білім беретін мектептерде оқушылардың оқу сауаттылығын дамытуда мәтінмен жұмыс жасату.

Оқушының шығарманы, мәтінді сезіммен қабылдай отырып, құлшыныспен оқуы үшін тиімді, қызықты, жаңашыл әдіс-тәсілдерді қолдану қажет. Осындай жұмыстар барысында оқушылардың оқылым дағдыларын дамытуға ықпал ететін мына әдістерді қолдануға болады: көз жүгірте, шолу жасай отырып оқу; мәтіннің тақырыбы мен бастапқы бөлігіне сүйене отырып, оқиғаның дамуын болжау; мәтіннің негізгі ойы мен бөліктерін анықтай отырып оқу; ақпаратты табу үшін оқу, қызығып оқу және өз көзқарасын айту үшін оқу, мәтінге ауызша және жазбаша шолу жасау.

Мәтін – тілді оқытудағы негізгі құрал. Ол оқу, жазу, тыңдау, сөйлеу арқылы жүзеге асады. Мәтінмен жұмыс тіл үйренушінің сөздік қорын байыту мен еркін сөйлеуге үйрету немесе өз ойын ашық, анық жеткізе білу дағдысын қалыптастыру мақсаттарын көздейтіндіктен, тілді оқытуда мәтінмен жұмыс жүргізуде ұтарымыз мол болмақ. Мәтін – қазақ тілін оқыту барысында үлкен орын алатын оқыту нысаны. Біріншіден, білім беретін материал оқыту мәтіндері түрінде болса, екіншіден, жаттығулардың тұтас мәтін түрінде берілуі де мәтінмен орындалатын жұмыстардың сараланып, жүйеленуін қажет етеді.

Мәтіннің қызметін таныту – оқушыға тіл бірліктерін функционалдық тұрғыдан танып-білуіне, сол арқылы логикалық ойлауының бірізді қалыптасуына мүмкіндік береді. Осыған байланысты мұғалім мәтінмен жұмысты жүйелі жүргізгенде және оқушының сауатты оқу дағдысын қалыптастыра білгенде ғана нақты нәтижеге қол жеткізе алады. Оқыту мен оқу үдерісінде білім алушы теориялық, танымдық ақпаратты мәтін арқылы алады, ал алынған

ақпаратты қабылдап, ой елегінен өткізу арқылы шығармашылық әрекетпен өмірде қолданады [8].

Мәтіннің мағыналық және құрылымдық аяқталуы, автордың ақпаратқа көзқарасы ақпараттың нысандылығымен танылатын болса, шығармашыл тұлғаның стандартты емес шешімдер қабылдаудағы терең қасиеттерін көрсететін қабілеті. Мектеп оқушыларының күнделікті білім алу жағдайында, пәндер бойынша жиынтық бағалау жұмыстарында, қорытынды аттестаттау емтихандары мен сыртқы және тәуелсіз бағалау сынақтарында «оқу сауаттылығы» бағалануы, берілген мәтіндегі ақпаратты табу біліктілігін арттыру үшін мәтінмен жұмыс жасау дағдысын дамыту - бүгінгі күннің өзекті мәселесі.

Оқушы тапсырманы орындау барысында мәтінді «көзбен сүзіп» өтіп, оның негізгі элементтерін анықтау және қандай да бір болмасын сипаттамаларына қарап мағыналық бірлігін (ұқсастықтарды, айырмашылықтарды, себептік-салдарлық қатынастарды, т.б. анықтау) табу, ақпаратты салыстырып көру, автордың ойын білу, жауапты дайындау барысында әлем туралы өз пайымдауына сүйеніп, өз ойын қорғайтын дәлелдер келтіруді меңгеруі қажет. Сондықтан мәтінмен жұмыс жасаудың мақсаты – тілдік-құрылымдық, стильдік жүйесін ғылыми-теориялық тұрғыдан негіздеу.

Білім алушылардың мәтінмен жұмыс жасау дағдыларын дамыту арқылы шығармашылық ізденістерін, өзіндік ой-пікірлерін жетілдіру - игерілген ақпарат арқылы сыни ойлауы мен метатанымдық қабілеттерін арттыру. Мәтінмен жұмыс жүргізуде теориялық білімді практикалық жұмыстармен тығыз ұштастырып, мәтіннің және шығармашылықтың өзіндік заңдылықтарын сауатты қолдануға негізделген ауызша, жазбаша жұмыстар - теориялық ұғымдар негізінде мәтін мен шығармашылық бойынша түрлі деңгейдегі тапсырмалармен шығармашылық, ізденушілік бағыттағы өзіндік зерттеу жұмыстары.

Мәтін мазмұнын жан-жақты ашуда белсенді әдістер арқылы топтық, жұптық, жеке жұмыс түрлері, тақырыптар бойынша тілдік және мәтіндік талдау, сыни тұрғыдан ойлануға байланысты жағдаяттық тапсырмалар, шығармашылық тапсырмалар берілсе, оқушылардың өзіндік ізденісін де арттыруға мүмкіндік туады. Мәтінмен жұмыс жасау барысында тілдік (әңгіме, дәріс, диалогтік оқыту, топтық оқыту, бірлесе оқыту), көрнекілік (танымдық, зерттеушілік, сюжеттік, деректі фильмдер, көрсету, презентация) [9].

Материалдар мен әдістер

Практикалық (жаттығулар, тапсырмалар, графикалық органайзерлер, шығармашылық жұмыстар, ақпараттық ізденістер), репродуктивтік, проблемалық-ізденушілік, сыни тұрғыдан ойлау стратегиялары сияқты әдістерді кеңінен қолдану ұсынылады. Оқу-тәрбие үдерісінде жоғарыда ұсынылғандай жұмыстар жүргізілгенде білім алушылардан мынадай нәтижелер күтуге болады: мәтінге қатысты құрылымдық сипаттарды, ерекшеліктерді, лингвистикалық терминдерді меңгереді; мәтін түрлері мен шығармашылық жұмыстардың түрлерін ажырата алады, құрылымдық ерекшелігіне сәйкес қолдана біледі.

Негізгі бөлім

PIRLS халықаралық зерттеудің мәні мен мағынасын толық түсіну үшін бұл мәселені өз көзқарасы тұрғысынан зерттеген ғалымдардың бірнеше еңбектерін зерделеп, өзіміздің тұжырымымызды келтірдік.

Xiao Yun Xiao [10] өзінің еңбегінде «TIMSS & PIRLS зерттеуінің мақсаты 2001 және 2011 жылдар аралығындағы халықаралық оқу сауаттылығын зерттеу (PIRLS) кезінде Гонконг

бастауыш сынып оқушыларының оқу үлгерімін айтарлықтай жақсартудың себебін анықтау болды», – деп жазады. Ол өз еңбегінде 2001 және 2011 PIRLS үлгілерінен оқу жетістіктері туралы деректерді талдап көрсетеді. Ата-ана факторы (ата-ананың оқуға деген көзқарасы бойынша өлшенеді) мен оқу үлгерімі арасындағы байланыс оқушы факторы (оқушылардың оқуға деген көзқарасы мен оқу тәжірибесімен өлшенеді) немесе үйде (үйдегі білім беру ресурстары мен ерте сауаттылық шаралары арқылы өлшенеді) және оқушы факторлары арқылы жүзеге асырылатыны анықталды. 2011 жылғы PIRLS сауалнамасына қарағанда 2001 жылғы PIRLS сауалнамасында Гонконг студенттері арасында ата-ана факторы мен оқу үлгерімі арасындағы үй және оқу факторлары арқылы байланыс күшті болды. Бұл нәтижелер ата-ана, үй және мектеп арасындағы қарым-қатынастың өзгерген күшін көрсетеді», – деп талдау нәтижелеріне тоқталған.

Ли Л. өзінің «PIRLS және PISA2018 тұрғысынан WeChat қызметі арқылы оқу сауаттылығын арттыруды практикалық зерттеу» еңбегінде: «Қытайдағы PIRLS және PISA 2018 тиімді дамуымен оқу сауаттылығын зерттеу барған сайын дамып келеді. Университет кітапханасы оқу сауаттылығын дамытудың маңызды орны болып табылады және оқуды үйренуге жауапты. Колледждер мен университеттерде WeChat қызметтерін дамыту оқу сауаттылығына жаңа мүмкіндіктер ашады. Мысал ретінде Wechat платформасы дизайны мен WeChat қызметіндегі жағдай осы мақалада келтірілген, сонымен қатар студенттер нақты жұмысына сәйкес оқу сауаттылығын арттырудың негізгі тәсілдері келтірілген», – деп көрсетеді [11; 1706 бет]. Яғни, бұл еңбекте ғалым медиа әлемінің қарқынды дамуына орай WeChat платформасын енгізу заман талабы екенін айта кеткен.

Д.Т. Раббонаева [12] өзінің еңбегінде оқу сауаттылығы мәселесіне қазіргі қоғамның көзқарасы мен оның алатын рөлі туралы, сонымен қатар, PIRLS бастауыш сынып оқушыларының оқу сауаттылығы мәдениетін қалыптастыру бойынша зерттеу жұмысын жүргізген. PIRLS бойынша оқу сауаттылығының негізі қажетті оқу дағдыларына тоқталып өткен. PIRLS зерттеуінде студенттерге мәтіннің екі түрін - көркем және танымдық мәтін ұсынылған. PIRLS сипаттамасы оқушылардың мәтінді түсініп қана қоймай, сонымен қатар дамитындығын көрсетеді, мәтінде берілген ақпаратты түсіну және оған өзінің жеке көзқарасын білдіру қабілеті ретінде анықталған.

Л.А. Тошқулова «International assessment system - PIRLS. Organization process and evaluation criteria» [13] еңбегінде Өзбекстанның PISA және PIRLS зерттеулеріне қатысуы туралы келісімге қол қойылуы білім беру жүйесін түбегейлі реформалауға негіз болып, жас ұрпақтың интеллектуалдық белсенділігін дамытуға ықпал еткенін, олардың білім берудегі құзыреттілігі мен шығармашылығы бүгінгі таңда мұндай бағалау бағдарламаларының бірі PIRLS-ті оқу үдерісіне енгізу қажеттілігі туындағанын атап көрсетеді.

А. Жуман авторлық бірлестікте “The Strategies of Best Practice Applying in Education: Criteria Approach” [14] еңбегінде білім берудегі үздік халықаралық тәжірибені бағалау критерийлерін баяндап, нақты ұлттық білім беру жүйелеріндегі инновациялық процестерді белсендіру және жаңарту табыстылығын талдау үшін критериялды тәсілді қолдану стратегиясының негіздемесін ұсынған. Дәл осы тұрғыда мақала авторлары бірқатар халықаралық салыстырмалы зерттеулердің көрсеткіштеріне атап айтқанда, Дүниежүзілік экономикалық форумның (ДЭФ) GCI (Жаһандық бәсекеге қабілеттілік индексі), «Ресей білімінің жаһандық бәсекеге қабілеттілігі», PISA, TIMSS, PIRLS және TALIS зерттеулеріне талдау жасаған. Жалпы, ғалымдардың бұл еңбектерінде табысты білім беру тәжірибесі саласындағы салыстырмалы халықаралық зерттеудің нәтижелері сипатталған.

Түрлі жанрдағы, тақырыптағы, типтегі мәтіндердің мазмұнын түсінеді және түсіндіру, салыстыру, бағалау, түрлендіру жұмыстарын жүргізе алады; мәтіннің жасырын мағынасын және оған енгізілген көркем бейнелеуіш құралдардың, сөздердің мағыналық

топтары мәнін анықтай алады; оқудың түрлі стратегияларын пайдаланып, ақпараттық ізденіс жүргізеді, қажетті ақпаратты іріктейді және өңдейді; шығармашылық жұмыстарды жанрлық және стилистикалық ерекшеліктеріне сәйкес орындай алады. Түрлі дереккөздерден алынған ақпараттарды жинақтау арқылы өзінің ойын, көзқарасын, пікірін түрлі стильде, жанрда ауызша және жазбаша түрде жеткізе алады. Оқушылармен қазақ тілі сабақтарындағы мәтінмен жұмыс жасау және олардың шығармашылық қабілетін жетілдіру, оқу жетістіктерінің оң нәтижесін қамтамасыз ету барысында шығармашылықпен жұмыс жасаудың бүгінгі күні тигізер пайдасы мол деп айтуға болады.

Сабақтарды жоспарлау барысында ескерілуі тиіс көптеген мәселелер бар. Мәселен, оқушылардың оқуға деген ынтасын арттыру жолдарын анықтап, дағдыларын дамытуға деген уәжін қолдап отыру қажет. Яғни, бұдан шығатын қорытынды оқушылардың оқу дағдысы дамуына мән бере отырып, бастауыш сыныптарда оқу сауаттылығын қалыптастыруға жол ашамыз.

«Мәтінді оқу және түсіну сапасын зерттеу» бойынша оқушыларға арнайы мәтін ұсынылады және соның аясында түсіну деңгейін анықтау мақсатында тапсырмалар жинағы ұсынылады. Бұл жерде әдеби және ақпараттық мәтіндер ұсынылады. Сонымен қатар, оқу сауаттылығы бойынша тапсырмалардың жауаптар үлгісі беріледі.

Зерттеулер. Нұсқаулық

Бірінші мәтін – көркем әдебиет. Әдетте, қызықты оқиғалар, баяндаулар немесе ертегілер, екінші мәтін – ақпараттық тақырыпта (көбіне жануарлар туралы әңгімелер). Әрбір мәтінге шамамен 16 - 19 тапсырма беріледі. Оқушыларға барлық тапсырмаларды орындауға 80 минут (екі рет 40 минуттық үзіліспен) беріледі. Тапсырмалардың ашық және жабық түрлері бар. Бұл тапсырмалар оқушылардың оқыған мәтінін түсіну деңгейі мен сапасын бағалауға мүмкіндік береді:

- Әдеби оқу тәжірибесін игеруі;
- Ақпаратты меңгеруі және қолдануы.

Оқу сауаттылығының негізі мәтінмен жұмысты толық қалыптастыру болып табылады. Бұл оқушылар шығармадан қажетті ақпаратты алуына, нақты мәтіннен қортынды шығаруына, негізгі кейіпкерлер әрекеттерін интерпретациялауға, мәтін үлгісін бекітуге және құрылымының бастапқы сараптамасын алуға көмектеседі.

Эскимостар - солтүстік қиырда өмір сүретін этникалық қауым (ақпараттық мәтін)

Эскимостар - ең қатал жағдайларда өмір сүреді. Біз олар туралы не білеміз?

Итбалықтар мен морждарды гарпунмен аулайтынын және капюшон кигенін қоспағанда, көпшілік бұл аңшылар мен бұғышылар туралы өте аз біледі. Киімдері және сауыты жайлы айтатын болсақ, бұл қауым қажеттіліктен жылы және берік киім тігуді біледі. Жылылықты ұстауда эскимос киімінің маңызы зор, өйткені эскимос киімі -50 градус температураға төтеп береді. Сонымен қатар, олар аңға шыққанда аман қалу үшін киімнен өте күшті сауыт жасай алды. Өйткені олар үлкен аңдарды аулағанда, қорғауды қажет етеді. Олардың сауыты сүйек пластинкаларынан (әдетте морж тістері немесе азуы) тұратын пластинкалы құрылымға ие болады. Бір қызығы мұндай сауыт дизайны жапон жауынгерлерінің ежелгі сауытына ұқсайды. Эскимостардың осындай жоғары функционалды сауыттарды ойлап табуы олардың таланты мен тапқырлығын көрсетеді.

«Эскимос» сөзі нәсілшілдікті білдіреді. Жергілікті американдықтар үшін оларды «үндіс» деп атау қорлаумен тең. «Эскимос» сөзі француз тілінен аударғанда «дат» деген мағына берсе, зерттеушілер олардың «ет жегіш» немесе «шикі жегіш» екендігі туралы келісе

алмайды. Жалпы қабылданған саяси тұрғыдан дұрыс атау - инуит сөзі (олардың көпшілігі бұл сөзді өздері қолданады).

Инуиттер әрқашан тамаша аңшылар болған. Нарвал, морж, итбалық және әртүрлі құстар мен балықтарды жейді. Ақ аюлар да олардың мәзірінде анда-санда пайда болады. Тамақты дайындаудың көптеген дәстүрлі әдістерін - кептіру, қайнату немесе мұздатуды біледі. Кейбір тағамдар пісірілмейді. Кейбіреулер мұздатылған етті балмұздақ сияқты нағыз нәзіктік деп ойлайды. Олардың бұлай тамақтануы денсаулыққа зиян деп ойлауымыз мүмкін, шын мәнінде, әлемдегі ең дені сау адамдар.

Иглу - инуиттердің әдеттегі тұрғын үйі, мұз бен қар блоктарынан салынған түпнұсқа күмбезді құрылым. Иглу жылы болу үшін итбалықтың майы құйылған табақшаға от қойып, қабырға мен еденге аң терісін тұтып, төсеп тастаған. Инуиттер үшін иглу - адамдар тұратын ғимараттың термині [15].

«Эскимостар - солтүстік қиырда өмір сүретін этникалық қауым» мәтіні бойынша сұрақтар

1. Эскимостар кімдер?

- а. Солтүстікте қиырда өмір сүретін этникалық қауым
- ә. Солтүстік Америкадағы гонкин үндістері
- б. Оңтүстік-Шығыс Азиядағы адамдар қауымы
- в. Бамбук үйде тұратын адамдар

2. Эскимостардың қандай таланты көпшілікті таң қалдырады?

- а. Тамақ әзірлеу шеберлігі
- ә. Жылы киім тігу шеберлігі
- б. Сауыт жасау шеберлігі
- в. Аң аулау шеберлігі

3. Оларға «Эскимос» атауы ұнамағандықтан қалай атауға болады?

- а. Инуит
- ә. Үндіс
- б. Лилипут
- в. Гномдар

4. Инуиттердің тамақ әзірлеу тәсілдерін жаз:

5. Бұл қауым неліктен әлемдегі ең дені сау адамдар болып табылады?

6. Бұл қауымның баспанасы қандай?

- а. Иглу
- ә. Джонка
- б. Вигвам
- в. Бамбук үй

7. Иглу дегеніміз -

- а. Қар кірпіштен тұрғызылған күмбез
- ә. Жерге иілгіш сырықтарды қадап, басын буып, оны ағаштың жас бұтағы немесе қабығымен



жауып істеген баспана

б. Қайық

в. Бамбук үй

8. Иглу жылы болу үшін қандай әдіс қоланады?

9. Эскимостар киімінде неше градусық суық температурада шыдауға болады?

а. - 80

ә. - 50

б. - 70

в. - 60

10. Эскимостар туралы қандай қызықты мәліметтер білесің?

Біз ғалымдар А.Т.Қоңырова, К.Е.Саурықованың «PIRLS бастауыш сынып оқушыларының функционалдық сауаттылығын бағалау» атты әдістемелік құралын негізге ала отырып, мектеп әкімшілігі, мұғалім, оқушы және ата-анаға ұсынылатын сауалнама үлгісін жасап, оны төменде назарларыңызға ұсынып отырмыз [15; 18 б.].

Зерттеу барысында жүргізілетін қосымша сауалнама оқушылар мен мұғалімдердің әлеуметтік-демографиялық ерекшеліктеріне, білім беру ұйымдары көзқарасы бойынша оқу процесін ұйымдастыруға, мектеп түрі, білім беру стандарттары және жалпы білім беруге қойылатын талаптар болып саналады. Олар арасында сауалнама жүргізу арқылы балалардың білім беру ресурстары, мектеп климаты, үйдегі жағдай, ерте білім алу және оқуға деген көзқарасы туралы ақпарат жиналады.

МЕКТЕП ӘКІМШІЛІГІНЕ АРНАЛҒАН САУАЛНАМА (сауалнама үлгілері)

1. Мектебіңіздегі оқушылар саны - ____ оқушы.

2. Бастауыш сыныптардағы оқушылар саны - ____ оқушы.

3. Мектебіңіз орналасқан қала, елді мекен немесе ауыл тұрғындарының саны - ____ тұрғын.
Тек бір дөңгелекті белгілеңіз.

- 3000 адамнан аз
- 3001-ден 15 000-ға дейін
- 15001-ден 50 000-ға дейін
- 50001-ден 100 000-ға дейін
- 10001-ден 500 000-ға дейін
- 500000-нан астам адам

4. Мектебіңіз заман талабына сай ма?

а) Иә

ә) Жоқ

б) Өз ойыңыз _____

5. Бастауыш сыныпта қанша озат оқушы бар? Оқушы саны ____

МҰҒАЛІМГЕ АРНАЛҒАН САУАЛНАМА

1. Тест өткізетін сыныпта неше оқушы бар? _____
2. Неше жылдан бері бұл сыныпқа сабақ беріп келесіз?
 - а) 1 жыл немесе одан аз
 - ә) 2 жыл
 - б) 3 жыл
 - в) 4 жыл және одан артық
2. Тест өткізілетін сынып оқушыларының оқуды меңгеру деңгейін қалай сипаттар едіңіз?
Тек бір дөңгелекті белгілеңіз.
 - а) Оқушылардың көбісінің деңгейі орташадан жоғары
 - ә) Оқушылардың көбісінің деңгейі орташа
 - б) Оқушылардың көбісінің деңгейі орташадан төмен
 - в) Оқушылардың оқуды меңгеру деңгейі әртүрлі
3. Тест өткізілетін сыныпта қазақ тілінде сөйлеуге қанша оқушы қиналады? _____
4. Оқу бойынша төмен деңгейдегі оқушылар бар ма?
 - а) Иә
 - ә) Жоқ
 - б) Кейбіреуі
 - в) Санаулы

ОҚУШЫЛАРҒА АРНАЛҒАН САУАЛНАМА

1. Сен қай сыныпта оқисың? ____ сынып
2. Сен кітапты жиі оқисың ба?
 - а) Күнделікті
 - ә) Аптасына 1 рет
 - б) Айына 1 рет
 - в) Ешқашан
3. Кітап оқуға көзқарасың қалай?
 - а) Кітапты көп оқыған адам сөзге шебер болады
 - ә) Кітапты оқуды әдет қылу жақсы қасиет
 - б) Кітап адамның ойы мен өмірге көзқарасын өзгертеді
 - в) Кітапты тек оқымыстылар оқу керек

АТА-АНАЛАРҒА АРНАЛҒАН САУАЛНАМА

1. Сауалнама сұрақтарына жауап берген -
 - а) Әкесі
 - ә) Анасы
 - б) Басқа біреу
2. Сіздің балаңыз балабақшаға барған ба?
 - а) Иә

ә) Жоқ

3. Сіздің балаңыз өз ана тілінде сөйлей ме?

а) Иә

ә) Жоқ

4. Балаңыздың оқуға деген қызығушылығы қандай? _____

5. Балаңыз қандай үйірмелерге барады? _____

Бүгінгі күнгі оқытудың ерекшелігі – оқу барысын жаңаша ұйымдастыру, сыни ойлауға, өз ойын еркін жеткізуге, зияткерлігі дами отырып өзіндік ізденіс арқылы бірлесіп әрекетке түсу. Бұдан шығатын қорытынды, білім алушының оқуға деген мотивациясын тудырып, қызығушылығын арттыру, дағдыларын дамыту, өз ойын жеткізе алуына мүмкіндік жасау.

Қорытынды

Қорытындылай келе, бастауыш сыныптарда оқу сауаттылығын қалыптастыру, яғни PIRLS оқушылардың білім жетістігін бағалау бағдарламасы арқылы жүзеге асырылатына көз жеткіздік. Біз алдымен бастауыш сынып оқушысы мәтінді қаншалықты деңгейде түсінгенін қарастыра отырып, маңызды ерекшеліктерін анықтауға мүмкіндік алдық. Бастауыш сыныпта қажетті білім мен үйрену қабілеттерін дамыта отырып оқушылардың сол мәтін мазмұны бойынша өз білімдерін шыңдауға жол ашамыз. Оқушыларға мәтін бойынша сұрақтар қою барысында әртүрлі жауаптың біреуін таңдау арқылы 1 балдық жүйемен бағалау, кей жағдайда ұсынылған тапсырманың күрделілік деңгейіне қарай 1-3 балл көлемімен бағалау ұсынылады. Бұл дегеніміз бастауыш сынып оқушыларының оқу сауаттылық деңгейін анықтауымызға үлкен мүмкіндік берді.

Әдебиеттер тізімі

1. Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаевтың Қазақстан халқына Жолдауы. 2022 жылғы 1 қыркүйек. <https://assembly.kz/ru/poslanie-prezidenta/memleket-basshysy-asym-zhomart-to-aevty-aza-stan-khal-yna-zholdauy>
2. Халықаралық негізгі «PIRLS–2021» зерттеуі. Qulan таңуы. <https://qulantany.kz/archives/9380>
3. «2022-2023 оқу жылында Қазақстан Республикасының орта білім беру ұйымдарында оқу-тәрбие процесін ұйымдастырудың ерекшеліктері туралы» Әдістемелік нұсқау хат. Астана: Ы.Алтынсарин атындағы ҰБА, 2022. - 320б.
4. Альдешова Ф.Б. (2016). Бастауыш сыныптарда ана тілі сабақтарындағы мәтінмен жұмыс арқылы сауаттылығын арттыру. <http://sabaq.kz/?p=17879>
5. Жамалова І.К. (2021). Оқу сауаттылығын арттырудағы тиімді әдіс пен тәсілдер. «Білімді ел». 10.03.2021. <https://bilimdine.kz/?p=140192>
6. Чудинова В.П. (2017). Читательская грамотность и поддержка чтения: опыт разных стран. Информационно-аналитический портал «Университетская книга». 25.05.2017. <http://www.unkniga.ru/kultura/7134-chitatelskaya-gramotnost-ipodderzhka-chteniya-opyt-raznyh-stran.html>
7. ««Білімді ұлт» сапалы білім беру» ұлттық жобасы. Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2021 жылғы 12 қазандағы № 726 Қаулысы.
8. Кулымов К.Ж. (2021). Мәтінмен жұмыс жасаудағы тиімді әдіс-тәсілдер. «Білімді ел». 10.06. 2021. <https://bilimdine.kz/?p=157109>
9. Бастауыш білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарты.Қ.Р.Білім және ғылым министрінің 2018 жылғы 31 қазандағы № 604 бұйрығы. Қазақстан Республикасының Әділет министрлігінде 2018 жылғы 1 қараша № 17669.
10. Xiao, X. (2022). Student, Parent, Home, and Reading Achievement. *Open Journal of Modern Linguistics*, 12, 518-535. doi: [10.4236/ojml.2022.124038](https://doi.org/10.4236/ojml.2022.124038).

11. Li, L. (2018) A Practical Research on Improving Reader's Reading Literacy by Using WeChat Service under the Perspective of PIRLS and PISA2018. *Creative Education*, 9, 1706-1712.
12. Rabbonayeva D.T. (2021). The Role of Pirls Research in the Formation of Library Culture in Students. *International Journal on Integrated Education*. 4(11). 2021. 3. 139-141
13. Toshqulova L.A. (2022). International assessment system - PIRLS. Organization process and evaluation criteria. *Science and innovation international scientific journal*. Volume 1. Issue 8. pp. 350-353
14. Zhuman A.K., Smolyaninova O.G., Zhilbaev Zh.O., Syrymbetova L.S., Akbayeva G.N. (2022). The Strategies of Best Practice Applying in Education: Criteria Approach. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences* 2022 15(9): 1343–1367.
15. PIRLS – бастауыш сынып оқушыларының функционалдық сауаттылығын бағалау: Әдістемелік құрал/ Құрастырушылар А.Т.Қоңырова, К.Е.Саурықова – Алматы: «Өрлеу», 2016 -160 б.
<https://online.anyflip.com/qmwb/cuau/mobile/#p=9>

References

1. Memleket basshysy Kasym-Zhomart Tokaevtyн Kazakstan halkyna Zholdauy [Address of the head of state Kassym-Jomart Tokayev to the people of Kazakhstan]. September 1, 2022]. Retrieved from: <https://assembly.kz/ru/poslanie-prezidenta/memleket-basshysy-asym-zhomart-to-aevty-aza-stan-khal-yna-zholdauy> [in Kazakh]
2. Halykaralyk negizgi «PIRLS–2021» zertteui [International basic study "PIRLS–2021"]. Qulan tarıy. <https://qulantany.kz/archives/9380> [in Kazakh]
3. «2022-2023 оқу жылында Kazakstan Respublikasynyn orta bilim беру uymdarynda oku-tarbie procesin uymdastyrudyn erekshelekteri turaly» Әдістемелік нұсқау hat. Astana: Y.Altynsarin atyndagy UBA, 2022 [Letter of methodological guidance "On the peculiarities of the organization of the educational process in secondary education organizations of the Republic of Kazakhstan in the 2022-2023 academic year". Astana: NAE named after Y. Altynsarin, 2022. 320p. [in Kazakh]
4. Aldeshova F. B. (2016). Bastauysh synyptarda ana tili sabaktaryndagy matinmen zhumys arkyly sauattylygyn arttyru [Improving literacy in primary grades through working with the text in native language lessons]. <http://sabaq.kz/?p=17879> [in Kazakh]
5. Zhamalova I. K. (2021) Оқу sauattylygyn arttyrudagy tiimdi adis pen tasilder. [Effective methods and approaches to improving reading literacy. "Bilimdi el" - Educated country"]. 10.03.2021. Retrieved from: <https://bilimdinews.kz/?p=140192> [in Kazakh]
6. Chudinova V.P. (2017) Chitatel'skaya gramotnost' i podderzhka chteniya: opyt raznyh stran. Informacionno-analiticheskij portal «Universitetskaya kniga» [Reader literacy and reading support: the experience of different countries. Information and analytical portal "University book" Retrieved from: <http://www.unkniga.ru/kultura/7134-chitatel'skaya-gramotnost-ipodderzhka-chteniya-opyt-raznyh-stran.html>
7. ««Bilimdi ult» sapaly bilim беру» ulttyk zhobasy. KR ukimeti [National project "Quality education to the "educated nation". The Government of the Republic of Kazakhstan, 12.10. 2021 [in Kazakh]
8. Kulymov K. Zh. (2021). Matinmen zhumys zhasaudagy tiimdi adis–tasilder [Effective methods and techniques in working with text]. "Bilimdi el" - Educated country"]. 10.06.2021 <https://bilimdinews.kz/?p=157109> [in Kazakh]
9. Bastauysh bilim berudin memlekettik zhalypyga mindetti standarty. K.R. Bilim zhane gylım ministrinin 2018 zhylgy 31 kazandagy № 604 bujrygy. Kazakstan Respublikasynyn Adilet ministriliginde 2018 zhylgy 1 karasha № 17669. [State mandatory standard of primary education. Order of the minister of Education and science of the RK No. 604 dated October 31, 2018. Ministry of Justice of the Republic of Kazakhstan dated November 1, 2018 No. 17669] [in Kazakh]
10. Xiao, X. (2022). Student, Parent, Home, and Reading Achievement. *Open Journal of Modern Linguistics*, 12, 518-535. doi: [10.4236/ojml.2022.124038](https://doi.org/10.4236/ojml.2022.124038).
11. Li, L. (2018) A Practical Research on Improving Reader's Reading Literacy by Using WeChat Service under the Perspective of PIRLS and PISA2018. *Creative Education*, 9, 1706-1712.
12. Rabbonayeva D.T. The Role of Pirls Research in the Formation of Library Culture in Students. *International Journal on Integrated Education*. 4(11). 2021. 3. 139-141
13. Toshqulova L.A. International assessment system - PIRLS. Organization process and evaluation criteria. *Science and innovation international scientific journal*. Volume 1. Issue 8. pp. 350-353
14. Zhuman A.K., Smolyaninova O.G., Zhilbaev Zh.O., Syrymbetova L.S., Akbayeva G.N. The Strategies of Best Practice Applying in Education: Criteria Approach. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences* 2022 15(9): 1343–1367.
15. PIRLS – bastauysh synyp okushylarynyn funktsionaldyk sauattylygyn bagalau: Adistemelik kural/ Kurastyrushylar A.T.Konyrova, K.E.Saurykova [PIRLS – assessment of functional literacy of primary school students:

methodological manual/ compilers A. T. Konyrova, K. E. Saurykova. Almaty: "Orleu", 2016. 160 p. [in Kazakh]
<https://online.anyflip.com/qmwb/cuau/mobile/#p=9>

Авторлар туралы мәлімет

Карсыбаева Раиса Канабековна - п.ғ.к., мектепке дейінгі және бастауыш білім беру кафедрасының қауымдастырылған профессоры, Педагогика және психология институты, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті. Мекенжай: Қазақстан, 050000, Алматы қ., Гоголь көшесі, 114; email: raisa.k.63@mail.ru

Искакова Ляйла Маратовна – PhD, мектепке дейінгі және бастауыш білім беру кафедрасының аға оқытушысы, Педагогика және психология институты, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті. Мекенжай: Қазақстан, 050000, Алматы қ., Гоголь көшесі, 114; email: leila-7777@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1538-1147>

Сведения об авторах

Карсыбаева Раиса Канабековна - к.п.н., ассоциированный профессор кафедры дошкольного и начального образования, Институт педагогики и психологии, Казахский национальный женский педагогический университет. Адрес: Казахстан, 050000, г. Алматы, ул. Гоголя, 114; email: raisa.k.63@mail.ru

Искакова Ляйла Маратовна - PhD, старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования, Институт педагогики и психологии, Казахский Национальный Женский Педагогический Университет. Адрес: Казахстан, 050000, г. Алматы, ул. Гоголя, 114; email: leila-7777@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1538-1147>

Information about the authors

Raissa K. Karsybayeva - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Preschool and Primary Education, Institute of Pedagogy and Psychology, Kazakh National Women's Teacher Training University. Address: Kazakhstan, 050000, Almaty, 114 Gogol Street; email: raisa.k.63@mail.ru

Lyaila M. Iskakova - PhD, senior lecturer of the Department of Preschool and Primary Education, Institute of Pedagogy and Psychology, Kazakh National Women's Teacher Training University. Address: Kazakhstan, 050000, Almaty, 114 Gogol Street; email: leila-7777@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1538-1147>

Редакцияға түсті / Поступила в редакцию / Received 21.01.2023
Жариялауға қабылданды / Принята к публикации / Accepted 12.06.2023

АДАПТИВТІ ОҚЫТУ ТЕХНОЛОГИЯСЫН ОҚУ ҮДЕРІСІНДЕ ҚОЛДАНУ

Т.Т. Турсынова^{1*}, К.М. Сагинов², С.М.Бахишева³

^{1,2}Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық университеті, Қазақстан, Астана қ.,

³Батыс Қазақстан инновациялық-технологиялық университеті, Қазақстан, Орал қ.

E-mail: ^{1*}tangaltt@mail.ru, ²kairatsaginov@mail.ru, ³sbakhish@rambler.ru

Түйіндеме

Бұл мақалада адаптивті оқыту технологиясының жалпы білім беретін мектептерде және жоғары оқу орындарында қолдану мәселесі қарастырылады. Адаптивті технологияда басты орын білім алушыға, оның қызметіне, жеке басының қасиеттеріне беріледі. Олардың оқу дағдыларын қалыптастыруға ерекше назар аударылады. Оқу үдерісінде адаптивті оқыту технологиясын қолдану қазіргі таңда кең таралып келеді. Адаптивті оқыту - бұл оқушының жеке қабілеттері мен қажеттіліктерін, сонымен қатар оқушының қызығушылығы мен әртүрлі жағдайларға бейімделуін барынша ескеретін тәсіл. Адаптивті технологияларды қолдану білім беру үдерісі шеңберінде бейімделуді қамтамасыз ететін жаңа ақпараттық технологияларды қолдана отырып, оқытушылар мен білім алушылар арасындағы өзара іс-әрекет интерактивтілігін және оқушы оқу іс-әрекетінің өнімділігін қамтамасыз ететін ақпараттық және педагогикалық технологияларды интеграциялауды көздейді. Адаптивті білім беру бағдарламалары қазіргі педагогикалық ғылым мен тәжірибеде жаңа құбылыс емес, яғни ерте кезеңнен бастап зерттеліп жатыр. Дегенмен қазіргі кезде адаптивті оқыту үдерісін зерттеу әрі қолдану маңызды мәселеге айналды. Адаптивті оқыту технологиясының басты мақсаты білім алушылардың жеке оқу маршруттары мен траекторияларын құру және заманауи оқыту технологиялары мен тәсілдерін қолдану арқылы сараланған оқыту үдерісін жүзеге асыру болып табылады. Сондықтан да қазіргі кезде адаптивті оқыту үдерісін терең зерттеу қажеттілігі тұр.

Түйін сөздер: адаптивті оқыту технологиясы, білім беруді жекелендіру, сараланған оқыту, жеке білім беру траекториясы

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ АДАПТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Т.Т. Турсынова^{1*}, К.М. Сагинов², С.М. Бахишева³

^{1,2}Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан,

³Западно-Казахстанский инновационно-технологический университет, Уральск, Казахстан

E-mail: ^{1*}tangaltt@mail.ru, ²kairatsaginov@mail.ru, ³sbakhish@rambler.ru

Аннотация

В статье рассматривается проблема применения системы адаптивного обучения в общеобразовательных школах и вузах. В данной технологии основное место отводится обучающемуся, его деятельности, личностным качествам. Особое внимание уделяется формированию навыков чтения. Применение технологии адаптивного обучения в учебном процессе в настоящее время становится все более распространенным. Адаптивное обучение представляет собой инновационный подход, нацеленный на обеспечение качественного и результативного образования на основе учета индивидуальных особенностей и личностных потребностей каждого обучающегося. Для организации и реализации адаптивных технологий обучения в средней школе и высших учебных заведениях прежде всего следует сфокусироваться на интеграции информационных и педагогических технологий, способствующих активизации самоуправляемого и саморегулируемого обучения обучающихся и повышению эффективности учебной деятельности учащегося с применением новых информационных технологий, на основе адаптации

образовательного процесса. Адаптивные образовательные программы не являются новым явлением в современной педагогической науке и практике. Следующим шагом в адаптивном обучении была персонализация образовательных процессов, которая нашла свое отражение в создании индивидуальных образовательных маршрутов и траекторий. Поэтому стоит необходимость углубленного изучения адаптивного обучения.

Ключевые слова: адаптивная технология обучения, адаптированные образовательные программы, индивидуализация образования, индивидуальная образовательная траектория.

APPLICATION OF ADAPTIVE LEARNING TECHNOLOGY IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Tangal T. TURSINOVA¹, Kairat M. SAGINOV², Svetlana M. BAKHISHEVA³

^{1,2} L.N.Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

³ West Kazakhstan innovation and Technology University, Kazakhstan, Uralsk

tangalTT@mail.ru, kairatsaginov@mail.ru, sbakhish@rambler.ru

Abstract

This article discusses the problem of applying the adaptive learning system in secondary schools and universities. In this technology, the main place is given to the student, his activities, personal qualities. Special attention is paid to the formation of their reading skills. The use of adaptive learning technology in the educational process is now becoming more common. Adaptive learning is an approach that takes into account the individual abilities and needs of the student as much as possible. The use of adaptive technologies involves the integration of information and pedagogical technologies that ensure the interactivity of the interaction of educational subjects and the productivity of the student's learning activities with the use of new information technologies that ensure adaptation within the educational process. Adaptive educational programs are not a new phenomenon in modern science. The next step in adaptive education was the personalization of educational processes, which was reflected in the creation of individual educational routes and trajectories. Therefore, there is a need for an in-depth study of adaptive learning.

Key words: adaptive learning technology, adapted educational programs, individualization of education, individual educational trajectory.

Кіріспе

Қазіргі таңда психология, нейрофизиология, информатика және тағы басқа ғылымдардың дамуына байланысты адамның ақпаратты қабылдау, оны түсіну, есте сақтау және есте сақтай отырып, қайта айту процестерін тереңінен түсіну орынды болып отыр. Жаппай жаһандану мен ақпараттандыру жағдайында адамды жеке-дара ерекшеліктерін ескере отырып оқыту мәселесі өзектендіріліп отыр. Ақпараттың көлемі күн сайын артып, оны игеру процесі қиындай түсуде. Қазіргі қоғамның гипербәсекелестік жағдайында адаптивті білім беру айтарлықтай өзекті болады, өйткені мұндай білім берудің негізгі мақсаты оқушылардың қажеттіліктері мен жеке ерекшеліктеріне, оның ішінде оқу қабілеттеріне, қолайлы қарқынға бейімделуге мүмкіндік беретін белгілі бір икемділік – жұмсақ дағдыларды (soft skills) қалыптастыратын құрал ретінде қарастырылады.

Заманауи білім беру үдерісін тиімді ұйымдастыру үшін кәсіби педагогикалық іс-әрекет көптеген талаптарға сай болуы талабы туындап, әрбір адамға, әсіресе оның бәсекеге қабілеттілігін арттыруға қажетті құзыреттіліктерді дамыту үшін барлық өзгерістерді ескере алады. Бұл процесс келесі алгоритм негізінде жүзеге асырылуы мүмкін: 1) білім

алушылардың ерекшеліктері мен талаптарын зерделеу; 2) күтілетін нәтижелерді анықтау және адаптивті білім беру мазмұнын жоспарлау; 3) оқыту әдістемесі мен оқыту технологияларын, оқыту құралдарын таңдау және жүзеге асыру; 4) оқу нәтижелерін бағалау; 5) адаптивті оқыту үдерісін жетілдіру.

Білім берудің ақпараттандыру барысында ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың қарқынды дамуы оқу процесін жекешелендіруге мүмкіндік береді. Соңғы кезде пайда болған адаптивті жүйелер білім беру жүйелерінің мүмкіндіктерін арттыруда. Осының салдарынан адаптивті білім беру жүйелері кенінен жүзеге асырылып келеді. Адаптивті оқыту оқушылардың маңызды сипаттамаларын қадағалайды және оқу процесін қолдау және жақсарту үшін оған тиісті түзетулер енгізеді. Оқу үдерісін бейімдеу негізінде оқыту мақсаты әртүрлі қабілеттері, мүмкіндіктері шектеулі, қызығушылықтары мен талаптары әртүрлі оқушылар үшін оқытуды қолдайтын сенімді және икемді оқу ортасын құруға мүмкіншілік береді. Мәселен, оқыту нәтижелеріне жету үшін әрбір оқушыға нақты диагностика жасап, олардың қажеттіліктері мен мүмкіндіктерін дәл анықтап білім деңгейін, дағдыларын, жеке қасиеттерін, аффективті күйлері және оқу процесін жақсарту үшін ақпаратты қалай пайдаланудың тиімді жолдарын қарастырады.

Адаптивті оқытудың басы Я.Коменский, Г.Песталоцци мен А.Дистервергтің педагогикалық тәсілдерінен пайда болды деп есептеуге болады. Бұл авторлар ойларын оқыту үдерісінің табиғи сәйкестілігі мен шынайылық тұжырымдамасы біріктіреді. Мысалы, А.Дистервергтің пайымдауынша: «Табиғатқа сай оқыт... Үзіліссіз оқыт... Оқытуды оқушының тоқтаған жерінен баста... оқытуды бастамас бұрын соңғы нүктені қарастыру керек... оқушының тоқтаған жерін білмей, оны жақсы оқыту мүмкін емес» [1].

Адаптивті оқытуды зерттеушілер арасында П.Брусиловский, И.П.Норенков, Г.В.Рыбина, Л.А.Растрингінді атап өтуге болады. Бұл авторлардың еңбектері осы тақырыптағы заманауи зерттеулер, сондай-ақ қолданыстағы оқыту әдіс-тәсілдері негізінде жатыр. Алайда ұзақ уақыт бойы адаптивті оқыту технологиялары белгілі бір себептерге байланысты айтарлықтай таралмады:

- есептеу өнімділігінің жеткіліксіз деңгейі;
- осы саладағы ғылымның жағдайы;
- зияткерлік және сараптамалық жүйелерді бағдарламалық іске асырудың күрделілігі;
- электрондық оқыту технологияларының дамымауы және аз таралуы [2].

Бүгінгі таңда адаптивті оқытуды жүзеге асыру өте өзекті болып келеді. Адаптивті оқыту технологиясы (АОТ) осы параметрлердің барлығын ескеріп, оларға икемді түрде жауап беріп, әрбір адам үшін жеке білім беру траекториясын ұсынып келеді. АОТ өз кезегінде адаптивті оқыту жүйесінің (АОЖ) құрамдас бөлігі ретінде қарастырылып, оқыту үдерісінің әр кезеңінде білім алушылардың мүмкіндіктері мен қажеттіліктеріне сәйкес қайта құрылуы тиісті. АОЖ-дің алғышарттары ретінде оқытудың келесі түрлерін айтып кетуге болады: тұлғалық-бағдарлы оқыту, деңгейлеп-саралап оқыту, дараланған оқыту, дербестендірілген оқыту, кіріктірілген оқыту, инклюзивті оқыту, адаптивті-белсенді оқыту және т.б. Осыған байланысты, мақаланың мақсаты – әлемдік және отандық тәжірибені зерделеу арқылы жоғары оқу орындарында адаптивті оқыту технологиясының ерекшеліктері мен дидактикалық мүмкіндіктерін талдау болып табылады. АОТ-тың студенттерді оқытудағы дидактикалық мүмкіндіктері мен құзыретті мамандарды дайындаудағы ролі зерттеледі.

Зерттеу барысында эксперимент негізінде адаптивті оқыту технологиясын жүзеге асыру негізінде білім алушылардың өзін-өзі реттелген оқу дағдылары деңгейлері эмпирикалық әдіс-тәсілдермен зерделенді. Эксперимент жобалау, апробациялау, түзету және еңгізу сатыларынан тұрады. Мақалада жоғары оқу орындарындағы адаптивті оқыту технологияларын енгізудің тәжірибесі мен технологиялық ерекшеліктеріне салыстырмалы

және құрылымдық талдау жүргізілді. АОТ жүзеге асыру арқылы студенттердің өзін-өзі реттеу стильдерін зерттеу арқылы оның құзыретті мамандар дайындығындағы дидактикалық және тәрбиелік ролін анықтап, жетілдіру жолдарын қарастырдық.

Материалдар мен әдістер

Зерттеудің әдіснамалық-теориялық деңгейінде тақырып бойынша халықаралық және отандық ғылыми зерттеулер нәтижелері талданып, салыстырылып аналогия арқылы адаптивті оқыту технологиясының дидактикалық негіздері тұжырымдалды. Адаптивті оқыту үдерісінің әдіснамалық іргетасы бихевиористік тәсілдемеден бастау алдады. Б. Ф. Скиннер «вербалды мінез-құлық» жұмысында алғашқылардың бірі болып адаптивті оқыту әдісі ретінде сипаттады. Қорапқа ұқсайтын механикалық құрылғы жасалды, ол дұрыс жауаптар жаңа академиялық материалмен марапатталды, ал дұрыс емес жауаптар ескі сұрақтың қайталануына әкелді, бұл оқушыны тез бейімделуге және дұрыс жауап беруді үйренуге итермеледі. Скиннер мен оның ізбасарлары зерттеулерінің жемісі ретінде адаптивті оқыту ақпараттық-компьютерлік технологиялардағы прогресті ескере отырып дами түсті, оның негізінде оқу процесін басқару және оқушылардың білімін тексеруді автоматтандыру үшін заманауи платформалар мен жүйелер құрылды (Knewton, KhanAcademy, LinguaLeo және т.б.).

Адаптивті оқытудың заманауи әдіснамалық тәсілдемесі ретінде технологиялық тәсілдемені қарстыруға болады. Техникалық делдалдық бағыттан басқа, адаптивті оқыту білім беру технологиясы ретінде дамыды, оның қолданылуы профессор, педагогика ғылымдарының докторы А. С. Границкаяның ғылыми еңбектерінде көрінеді. Ол мектеп біліміндегі бейімделу жүйесін «өзіндік жұмыс тәсілдерін, өзін-өзі бақылауды, зерттеу іс-әрекетінің әдістерін үйрету; өз бетінше жұмыс істеу, білім алу дағдыларын дамыту мен жетілдіруде және осы негізде оқушының интеллектін қалыптастыруда; оқу процесін оқушылардың жеке ерекшеліктеріне барынша бейімдеуде» деп анықтады. Білім берудегі технология ретінде адаптивті оқытудың негізгі тәсілдері мен құралдары ретінде автор мыналарды атап өтті: барлық оқушыларды мұғаліммен бір уақытта оқыту, оқушылардың өзіндік жұмысы және бір сабақ кезінде оқушылармен мұғалімнің жеке жұмысы; оқушылармен жеке жұмыс кестесін және өзін-өзі есепке алу кестесін, желілік жоспарды қолдану; оқушыларды жұппен және төрттікте өзара бақылауды ұйымдастыру және оқыту, білімді өзін-өзі бақылау; оқушыларды оқыту мен білімдерін тексеруде бейімделген тапсырмалар мен техникалық құралдарды пайдалану. Атап өтілгендей, адаптивті оқытуды қолдану «мұғалімге өздерінің жеке жылдамдықтарымен жұмыс істейтін оқушылардың барлық дербес іс-әрекеттерін сенімді басқаруға көмектеседі, бұл олардың дайындық деңгейіне, оқуына, тәрбиесі мен дамуына ғана емес, сонымен қатар олардың жеке психофизиологиялық ерекшеліктеріне де байланысты».

Біздің зерттеуіміздегі адаптивті оқытудың әдіснамалық негіздемесі ретінде жүйелік-әрекеттік, синергетикалық, орталық, сындарлы, құзіреттілік, интегративтік, инклюзивтік, технологиялық тәсілдемелері зерделінді. Жүйелік-әрекеттік және синергетикалық тәсілдемелер негізінде адаптивті оқыту технологиясы ашық өзін-өзі басқаратын белсенді оқыту әдіс-тәсілдері мен заманауи оқыту құралдары мен адаптацияланған оқу мазмұның жүзеге асыру үдерісі ретінде оқушылардың өзін-өзі реттеу дағдыларының дамуына, олардың әлеуетін, білім мен оқу дағдыларын пайдаланып құзіреттіліктерін жетілдіріп дамуына мүмкіндік беретін адаптивті оқу ортасын қалыптастыруға мүмкіндік береді деген болжам жасадық. Осыған сәйкес адаптивті оқыту технологиясын ұйымдастыру мен оқыту

процесінің дидактикалық ерекшеліктеріне талдау жүргізілді. Салыстыру, жинақтау, бағалау арқылы ЖОО білім беру порталдары мен оқу-әдістемелік материалдарды зерделеп, сауалнама өткізіп статистикалық және сапалық өңдеу әдістері негізінде талдау жасадық.

Зерттеу Еуразиялық Ұлттық университеті мен Батыс Қазақстан инновациялық-технологиялық университетінде жүргізілді. Зерттеуде 254 студент, 25 оқытушы онлайн-сауалнамаға қатысты. Зерттеуде 3 әдістеме қолданылды: студенттерге арналған стандарталған «Студенттердің өзін-өзі реттеу стилі» сауалнамасы, оқытушылар мен студенттерге арналған «Жоғары оқу орындағы адаптивті оқыту үдерісі», Н. Флемингтің VARK-оқу стильдері әдістемесі.

Зерттеу барысында респонденттердің басым бөлігі (70%) адаптивті оқытуды көбінесе инклюзивті оқытумен теңестіріп, ерекше қажеттіліктері бар студенттерді оқыту үдерісі деп түсінеді екен. Оқытушылардың негізгі бөлігі (65%) адаптивті оқытуды жүзеге асырылуы ақпараттық-коммуникативтік технологиялары мен цифрлық оқыту құралдарының пайдалануы тиімді деп есептейді, бірақ іс жүзінде оқыту үдерісінде АКТ мен цифрлық ресурстар мен технологияларды қолдану көрсеткіші орташадан төмен деңгейде (49%). Студенттердің адаптивті оқумен қамтылуы көрсеткіші орташадан төмен болып келеді (47%). Жоғары оқу орындарында адаптивті оқытуды ұйымдастыру мен жүзеге асыру бойынша нормативтік құжаттары ресми түрде еңгізілген: жеке оқу жоспар, жеке білім алу траекториясы, студенттің өзіндік жұмысы, инклюзивті оқыту үдерісі бойынша нормативтік құқықтық құжаттары – Қазақстан Республикасының Заңы 2021 жылғы 26 маусымдағы № 56-VII ҚРЗ бұйырығы бойынша Қазақстан Республикасының кейбір заңнамалық актілеріне инклюзивті білім беру мәселелері бойынша өзгерістер мен толықтырулар енгізу туралы бұйырығы және т.б. Бірақ оларды жүйелі түрде әдістемелік және технологиялық тұрғыдан қамтамасыз ету мәселелері әзірше жүйелі түрде еңгізілмегені байқалады.

Сонымен қатар, 2020-2021 жылдары жоғары оқу орындардағы коронавирус пандемия салдарынан жүзеге асырылған қашықтықтан және онлайн оқыту тәжірибесі оқытушылар мен оқушылардың адаптивті оқыту технологиясын жетілдіруге үлкен үлесін қосқаны анықталған. Мәселен, білім беру барысында оқу тапсырмаларын оқытушыға тапсыру мен кері байланыс мақсатында 41% - білім беру порталы мен платформаларды, 21% - білім беру ұйымының сайты қолданылады, 15% әлеуметтік желілерді пайдаланады.

Алынған зерттеу нәтижелері ЖОО адаптивті оқыту технологиясының әдістемелік және технологиялық компоненттерін әзірлеу және жүзеге асырудың бірегейлі және бірыңғай адаптивті оқыту технологиясын жетілдіру қажеттілігі айқындалды.

Әдебиеттерге шолу

АОТ оқыту үдерісінің барлық мүдделі тараптарға, оқытушыларға, студенттерге және білім беру ұйымының басшыларына жақын арадағы даму аймағы аясындағы қолдау техникасының бір түрі болып табылады [3]. Адаптивті оқыту өзінің әлеуметтік, дидактикалық, техникалық-технологиялық оқыту құралдары мен ресурстары арқылы әрбір студент үшін тиімді дербестендірілген оқыту тәжірибесін жоспарлауға мүмкіндік беріп, әр білім алушының бірегей оқу қажеттіліктерін қанағаттандыруға көмектеседі.

Оқытушылар студенттерге сараланған оқыту нұсқаулықтары негізінде көмекші жақын арадағы даму аймағы аясындағы қолдау көрсетіп әрбір оқушының оқу процесіне сәйкес келетін мазмұн мен әдістемесін жүзеге асырады. АОТ студенттер үшін жеке оқу стилі мен ерекшеліктеріне сәйкес оқыту нұсқаулары арқылы тиімді және тезірек меңгеруге мүмкіндік береді. Қолдау нұсқаулықтары нәтижесінде студенттер аудиторлық және аудиториядан тыс оқу ортасында дербес оқып өздерінің жеке әлеуетін дамыта алады. Сонымен қатар, адаптивті оқыту студенттерге жекелендірілген әдістер арқылы білім алуға көмектесіп әрбір

студенттің өзекті дағдыларын қалыптастыру барысында дереу кері байланыс алып өздерінің күшті және әлсіз жақтарын анықтап оқу үдерісін жетілдіре алады [4].

Адаптивті оқыту педагогикалық технологияны зерттеуші Шан М.А. сәйкес адаптивті оқытудың компоненттері: "оқу материалын ұсыну режимі мен сценарийі, визуализация, көмек, оқу материалын игеру" деп атап шықты. Алуан-түрлі қызығушылығы мен талаптары, мүмкіндіктері мен қабілеттері бар адамдарды оқу процесінде адаптивті оқытуды іске асыру үшін барлық келтірілген компоненттерді пайдалану маңызды болып саналады.

Адаптивті оқытудың тұжырымдамалық негіздерін және оның теориялық және практикалық ережелерін, қашықтықтан білім беру технологиясы және білім беру процесін жүзеге асыруға жеке бағдарланған тәсіл ретінде зерттеу Тапскот Д., Воттерс А., Хуторской А.В., Землякова Ю.И., Рыжкова М.Н., Чикина Т.Е. және басқа шетелдік ғалымдардың еңбектерінде қарастырылған.

АОТ жүйелі түрде соңғы жылдарда қолданыла бастады. Оның басты себебі – 2020 жылы орын алған пандемия. Бұл кезде адаптивті оқыту технологиясы ретінде қашықтықтан оқыту жүйесі дами бастады. «Қашықтықтан оқыту» атауы бәрін айтады. Ең алдымен, қашықтықтан оқыту жүйесі жоғары оқу орындадада адаптивті оқыту технологиясы негізінде жүзеге асыру қажеттілігі өзектендірілген [5].

Қашықтықтан оқыту формасы сізге ыңғайлы кезде және өзіңізге ыңғайлы қарқынмен үйренуге бірегей мүмкіндік береді. Сонымен қатар, білім алушы кеңістік тұрғысынан кез келген жерде және таңдаған университетпен бір қалада және жүздеген немесе мыңдаған километр қашықтықта бола аласыз, интернет және заманауи технологиялар Жер шарының кез келген жерінде білім алушы мен оқытушылар арасында тұрақты және проблемасыз байланыс орнатуға мүмкіндік береді [6].

Қазақстанда АОТ жүзеге асыру бойынша тәжірибе жоғары оқу орындары мен мектептерде жинақталып келеді. Осы бағытта «Назарбаев Зияткерлік мектептері» дербес білім беру ұйымының (НЗМ) озық тәжірибесін көрсетуге болады. 2022 жылдан бастап НЗМ Cambridge Assessment, Аризона штатының университетімен (ASU) бірлестікте НЗМ 11-12-сыныптарында «Химия», «Физика», «Биология» пәндері бойынша адаптивті-белсенді оқытуды эксперименттік режимде кезеңдер бойынша енгізу ұйымдастырылды [7].

НЗМ мұғалімдері адаптивті-белсенді оқытудың тәжірибелік үлгілерін енгізу процесіне өз сабақтарында ALEKS және CogBooks платформаларын белсенді түрде қолданады. Жалпы мұғалімдер адаптивті оқыту технологиясының тиімді тұстарын атап өткен. Мұғалімдердің жартысынан көбі адаптивті технологияны енгізу білім беру сапасын арттырудың тиімді тәсілі бола алады деп пайымдаған. Сонымен қатар мұғалімдер сабақта адаптивті оқыту құралдарын пайдалану онша қиындық туғызбайтыны, өз сыныптарында адаптивті оқыту құралдарын сенімді түрде қолдана алатыны және Aleks немесе CogBooks платформасындағы контент пен құралдарды тиімді қолдана алатыны туралы тұжырымдаған.

Жоғары оқу орындарында адаптивті оқытуды ұйымдастыру және жүзеге асыруда технологиялық, оқу-әдістемелік және басқару кедергілер анықталған [8]. Оқытуды басқару жүйелерін (LMS) интеграциялау мәселелері, нақты уақыттағы деректер қиындықтар, ал адаптивті жүйелердің күрделілігі бірнеше технологиялық кедергілер болып табылады. Америка Құрама Штаттары, Ұлыбритания және Австралия ЖОО аталған кедергілерді шешу үшін жүйелі жұмыс атқарып оқыту үдерісін LMS-басқару жүйелерімен белсенді интеграциялау арқылы айтарлықтай тиімді адаптивті оқыту технологиясын жүзеге асыраып келеді [9].

Қазақстандық жоғары оқу орындарында да адаптивті оқыту технологиясы инклюзивті, қашықтықтан және аралас оқу арқылы жүзеге асырылған. Авторлар адаптивті оқыту технологиясы аралас оқыту барысында отандық білім беруді жетілдірудің оқыту

ресурстарының мүмкіндіктерімен, тиімді оқыту технологияларын анықтау қажеттілігімен сәйкес, «елімізде бұл үдеріс аралас оқытудың мәнін түсінудің бастапқы кезеңінде дейді [10].

Адаптивті оқытуды дербестендірілген оқыту үдерісінің бір саласы ретінде қарастыруға болады. Оқу жұмысының әртүрлі мазмұны, оны ұсынудың әртүрлі тәсілдері және оқу жұмысының әртүрлі қарқыны білім алушылардың жеке ерекшеліктерін ескере отырып, әртүрлі білім алушылар үшін қолданылады. Мысалы, компьютерлік тренажерлер мен симулятор арқылы үйде оқу. Зерттешілер аралас оқытуды ұйымдастыру мүмкіндігін қарастырып «біртұтас жүйеде нәтижеге бағытталған оқыту моделін жобалау, оқу контентін құру және жариялау, студентпен бірлескен онлайн жұмыс және кері байланыс үшін LMS жүйесімен қатар «Content Management System» жүйесінің оқытуды студентпен бірлесе жоспарлау, онлайн журнал, тексеру парағы, сынақтар ұйымдастыру қызметтері айқындалған тәжірибелер сарапталды. Атап айтқанда, арнайы топтастырылған оқу ресурстары әр түрлі деңгейдегі, әртүрлі қызығушылықтары бар, ұқсас оқу проблемалары, мақсаттары бар немесе бірдей курсқа қабылданған студенттер тобын қамтитын оқытуды мазмұнды басқару жүйесінде жүзеге асыруға мүмкіндік береді» оның адаптивті оқытумен байланысын анықтаған [11].

АОТ оқытушының бір уақытта барлық білім алушыларымен жұмыс жасауында, барлық білім алушылардың өзіндік жұмысын басқару, білім алушылардың жеке ерекшеліктері мен мүмкіндіктерін есепке алу және іске асыру, барлығын жеке дербес жұмысқа барынша қосу арқылы жүзеге асатын оқыту және оқу үдерісі. АОТ жоғары оқу орындарда жүзеге асырудың үлкен потенциалына ие және ол келесі алгоритм негізінде қолданыла алады.

АОТ-ың бірінші кезеңі сабақ құрылымын өзгертуден басталады. Жаңа материалды түсіндіруге уақыттың аз бөлігі бөлінеді (5-7 мин.). Содан кейін оқытушы білім алушыларға тапсырманы орындалу ерекшеліктеріне түсініктеме бере отырып, сараланған үй тапсырмасын береді және оны аудиторияда орындауды сұрайды. Оқытушының өзі осы уақытта осы оқу сабағына арналған үй тапсырмасын жеке тексеруді жүзеге асырады. Оқу сабағы барысында білім алушылар бірдей контенттен немесе бейнероликтен бастай алады. Бірақ платформа олардың оқу үлгерімі мен өткен материалды игеру деңгейіне қарай игеру қажет болатын контентті ұсынады. Осыған орай, адаптивті оқыту білім алушының оқу үлгерімін нақты уақыт тәртібінде талдайтын және осы деректер негізінде оқу траекториясына өзгеріс енгізе алатын технологиялық жүйе ретінде қарастырылады.

Ең алдымен әрбір білім алушының қажеттіліктері мен мүдделері зерделеніп, олардың жеке оқу траекториялары әзірленеді. Адаптивті оқыту модельдері жедел кері байланысты қамтамасыз етеді, соның нәтижесінде оқытушының тиімсіз жұмысының көлемі азаяды. Бағдарламалық қамтылым білім алушылардың электронды кітап оқу немесе әлеуметтік желілердегі белсенділігі сияқты онлайн әрекеттерін бақылап, қадағалай алады. Осыған орай, белгілі бір уақыт мерзімі ішінде жүйе әрбір білім алушысының оқу стилінің бейнесін қалыптастыра алады және жаңа ақпаратты ұсынудың жылдамдығы мен реттілігін анықтауға көмектесетін ақпарат қалыптастыра алады.

Оқытушы барлық студенттердің жұмысын бақылайды және осы уақытта жеке білім алушымен жұмыс істейді. Оқу сабағы соңында оқытушы барлық студенттерді бағалайды, білім алушылар өз күштері мен мүмкіндіктеріне деген сенімін қалыптастыру мақсатында жоғары нәтижелерді дауыстап айтып бағалайды.

АОТ-ың бірінші кезеңінде оқытушы өзіндік жұмыстың барлық әдістерін үйретеді. Білім алушылардың жеке жұмысы үшін ол көлемі мен күрделі дәрежесі бойынша көп деңгейлі тапсырмаларды дайындайды. Білім алушы тапсырманы өз бетінше таңдауға құқылы.

АОТ оқытуды өзгертуге, жаңа оқу сабақтарының құрылымдарын құруға мүмкіндік береді. Білім алушыларға әрбір келесі оқу сабақта өз қызметін жалғастыруға мүмкіндік беріледі [12]. Бұл жағдайда осы қызметтің жекелендірілген ерекшеліктері мен жағдайлары әсері ескеріледі.

Оқыту барысында жеке режимде жұмыс істеуден басқа, оқытушы дербес жұмысқа енгізілген бақылауды жүзеге асырады және білім алушыларды кезек-кезек өз бетінше жұмыс істеуден ажырата отырып, жеке жұмыс істейді. Оқу процесі 3 режимде өтеді: 1) оқытушымен бірлесіп, 2) жеке, 3) оқытушының басшылығымен дербес жұмыс істей алады. [13].

АОТ-ын екінші кезеңінде обілім алушылардың өзара бақылауы ұйымдастырылады. Бұл жағдайда уақыт үнемделеді, оқытушылар көмек береді. Білім алушылар дәптерлерін қасында отырған адаммен алмастырады немесе бір-бірін тыңдайды. Оларда қателерді тексеру және есепке алу бойынша нұсқаулық бар [14]. Өз бетінше жұмыс істеуге арналған материалдар түсініктемелер, үлгілермен бірге жүреді, осылайша өзара бақылау жүйесі сенімділігіне қол жеткізіледі.

АОТ-та білім алушылардың өзіндік жұмысы жеке жұмысымен бір уақытта жүреді. Оқытуды даралау өзіндік жұмыс іскерлігін дамытуға, білім алуға, проблемалық жағдайларды шешуге, тапсырмаларды орындау кезінде өз шығармашылығын көрсетуге бағытталған. Жеке жұмысты екі нұсқада ұйымдастыруға болады. Білім алушылар үшін қолайлы психологиялық микроклимат құрылады, студенттердің қателіктері жалпыға бірдей қаралмайды, басқалар естімеуі үшін жарты дауыспен талқыланады.

АОТ-ың үшінші кезеңі жеке өзіндік жұмысты (оқу, жазу, тапсырмаларды шешу, практикалық және зертханалық тапсырмаларды орындау) және өзін-өзі бақылауға көшуді қарастырады. Мұндай жұмыс үшін көп деңгейлі бағдарламалар жасалады. Оларға белгілі бір уақыт кезеңіне (ширек) есептелген күрделене түсетін дәрежесі бар тапсырмалар кіреді. Әр білім алушы тапсырмаларды жеңілден күрделіге қарай шешуге құқылы. Бұл кезең желілік жоспар мен өзін-өзі есепке алу кестесі арқылы үздіксіз басқаруға көшумен байланысты. Адаптивті оқыту технологияға толық көшу желілік жоспарды қолдана отырып, білім алушылардың бүкіл жұмыс жүйесін үздіксіз басқаруға көшумен байланысты. Желілік жоспар - бұл әр білім алушыға екі аптада, бір айда, семестрде орындауы керек барлық оқу тапсырмаларын көрнекі түрде көруге мүмкіндік беретін оқу процесінің моделі. Өзін-өзі есепке алу кестесінде жедел тапсырмалар олардың саны бойынша орналастырылады. Осындай оқу іс-әрекеті түрлерінің нәтижелерін үздіксіз бақылауға көмектеседі. Кешенді бақылау блогы мұғалімнің бақылауымен қатар өзін-өзі бақылауды қамтиды, делдалдық (техникалық бақылау, бақылау бағдарламалары), өзін-өзі бақылау (ішкі) және өзара бақылау [15].

Білім алушылардың өз бетінше жұмыс істеу қабілетін қалыптастыру негізінде, оларда өзара бақылау мен өзін-өзі бақылауды жүзеге асыруға, қиындықтар туындаған кезде жолдастарына көмектесуге бағытталған. Жеке бақылау кезінде оқытушы студенттердің шығармашылық белсенділігін оның көрінісі кезінде немесе оның нәтижелері бойынша бағалайды. АОТ жағдайында тек жаңа ақпаратты хабарлау ғана емес, сонымен қатар өз бетінше жұмыс істеу, өзін-өзі бақылау, өзара бақылау, зерттеу қызметінің әдістері, білім алу, жалпылау және қорытынды жасау. Өз бетінше жұмыс істей білу - бұл білім алушының үйренуі керек мазмұн. АОТ-ың негізгі белгісі – оқу сабағында өз бетінше жұмыс істеу уақытының күрт артуы және соның салдарынан білім алушылардың өз бетінше жұмыс істеу жүктемесін қалыпқа келтіру.

Нәтижелері

Мақала тақырыбы бойынша теориялық зерттеу нәтижелері бойынша адаптивті оқыту технологиясын қолданудың оқытушылар мен білім алушылар үшін артықшылықтары анықталды. Оқытушылар бүкіл оқу тобымен жұмыс істейді (жаңа тапсырма береді, түсіндіреді, көрсетеді, жаттықтырады) және жеке (оқушылардың өзіндік жұмысын басқарады, бақылауды жүзеге асырады, т.б.). АОТ аясында оқытушы мен білім алушының ролдері өзгереді: оқытушы ұйымдастырушы ретінде әрекет етеді, ал білім алушылар белсенді және цифрлық оқыту технологиялары арқылы өздерін реттей отырып оқиды. Бұл жүйеде оқыту үдерісі авторитарлық емес, демократиялық көшбасшылық стильде жүзеге асырылады. Білім алушы - бұл пассивті ақпарат алушы емес, белсенді білім алушы болып табылады. Оқытушының нұсқаулық қолдауы арқылы студент білім алады, ойлау процесіне белсенді қатысады және өзінің оқу-танымдық қызметін жоспарлаумен айналысады.

АОТ орталық орынды білім алушы өзінің жеке ерекшеліктерімен алады: биологиялық бейімділігі мен қабілеттері, ойлау процесін ұйымдастырудың ерекшелігі, практикалық және танымдық іс-әрекеттегі белсенділік пен тәуелсіздік деңгейі, сонымен қатар жұмыс қабілеттілігі, нәтижелілігі сапалы өзгеруі болып табылады.

Танымдық іс-әрекет процесінде оқушының белсенді дамуына, интеллектуалды және рухани өзін-өзі дамыту дағдыларын қалыптастыруға, сондай-ақ оқушының жеке басын өзін-өзі тануға ықпал етеді. Осылайша, адаптивті оқыту технологиясы білім алушының өзін-өзі реттелген оқу стилін дамытуына және тұлғаның өзін-өзі жетілдіру құзыретін қалыптастыруға бағытталған.

АОТ-тағы бір ерекшелігі - топтық жұмыста маңызды рөл атқаратын оқу процесін ұйымдастыру. Оқу сабағында студенттердің өзара әрекеттесуі жүреді, оның барысында олар жаңа материалды зерттеумен, үнемі өзара және өзін-өзі басқару және реттеу дағдылары арқылы өзін-өзі бақылап үйренген материалды қолданумен және тұжырымдаумен айналысады. Білім алушылар топ серіктесіне бейімделуі керек, жанжалды жағдайлардан оңай шығуы керек, сынды дұрыс қабылдауы, пікірталас жүргізуі және сыналуы керек. Нәтижесінде оқытушылар араласуынсыз студенттердің қалауы бойынша диалогтар болады. Мұндай жұмыс үнемі жүзеге асырылады, оның барысында оқушылар одан әрі осындай іс-әрекеттің тәжірибесін алады және жетілдіреді, ал қосымша әсер ретінде білім алушылардың іс-әрекеттері оқу тобының өмірін ұйымдастыруда және өзін-өзі басқаруында оң әсер етеді.

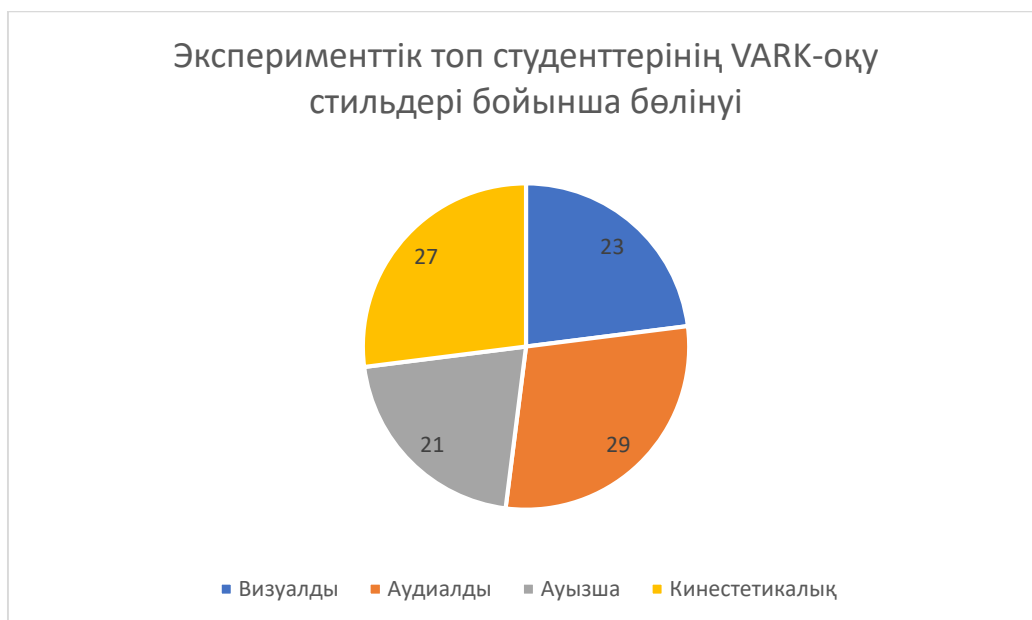
Адаптивті оқытуды қолданудың артықшылықтары ретінде келесі принциптерді атауға болады:

1. «Бетпе-бет» принципі. Адаптивті оқыту тұлғаға назарды шоғырландырып, дербес кері байланыс ұсынуды қамтиды.
2. Уақытты тиімді қолдану. Адаптивті оқыту білім алушыларға бұрын өтілген материалды қарастыруға дәстүрлі әдіске қарағанда екі есе аз уақыт жұмсауға мүмкіндік береді. Білім алушылар бұрын өткен нәрселерді меңгерудің қажет болмайды, оның орнына олар жаңа мазмұнға назарды шоғырландырады.
3. Дербестендірілген оқыту сызбасын қалыптастыру. Адаптивті оқыту платформалары студенттердің модульдерді өтуі бойынша деректерді жинайды. Кейін бұл деректер білім алушының мақсаттарын, оқу мазмұнын және әрбір студент үшін тиімді білім алу жолын дербестендіру үшін қолданылады. Сақталған деректер бағдарламаға білім алушылардың қажеттіліктеріне сәйкес өзгерістерді уақытылы енгізуге көмектеседі.
4. Адаптивті оқыту білім алушылардың тұжырымдаманы түсіну деңгейі бастауыш, орташа немесе ілгері деңгейде болуына қарамастан, барлық білім алушылар үшін тиімді болып табылады [16].

Зерттеудің диагностикалық кезеңінде сауалнама мен бақылау арқылы студенттердің оқу стильдері, студенттердің өзін-өзі реттелген стилдері анықталды және студенттердің адаптивті оқыту үшін өзін-өзі реттелген оқу дағдыларының даму деңгейлері зерттелінді. Алдымен, студенттердің Н. Флемингтің VARK моделі бойынша оқу стилдері анықталды.

Н.Флемингтің VARK-моделі әдістемесіне сәйкес, оқу процесі тұлғаның танымдық қабілеті мен жеке психологиялық сипаттамаларына, оқушының оқу ақпаратын және өзара әрекеттесу тәсілдерін бейімділігіне негізделген. Оқу стилінің осы моделін жақтаушылар студенттерді оқу ақпаратын қабылдау арналары бойынша жіктеуді ұсынады: оқу материалының негізгі бөлігін көз арқылы қабылдайтын көрнекіліктер (visual learners). Бұл психотип үшін ақпаратты кез келген визуалды бейнелер арқылы алған жөн, оларды есте сақтау немесе талдау оңайырақ болуы үшін, оны өздерінен бұрын көру керек; аудиалдар (aural learners), дыбыстары бар ақпаратты берудің негізгі құралы, сондықтан бұл психотипке аудио дәрістер арқылы оқу материалын алу тән. Жақсы есте сақтау және игеру үшін мұндай студенттер оқу материалын айтуы немесе оны жазбада тыңдауы керек; сөз, мәтін түрінде ұсынылған оқу ақпаратын ұнататын цифрлар (read-write learners). Қабылдау режимі оқу материалы барлық нысандарда, оқу мен жазуда анықталады; тәжірибеде қолданудың перцепторлық принципі бойынша оқу материалын қабылдайтын кинестетиктер (kinesthetic learners). Әр санат оқу материалын алу мен өңдеудің өзіндік басым тәсіліне сәйкес келеді. Осы модельде оқытудың ең қолайлы стилін анықтау 16 сұрақтан тұратын тест арқылы мүмкін болады, олардың әрқайсысында кез келген жағдайды сипаттау түрінде ұсынылған 4 жауап нұсқасы бар. Олардың ішінен ең қолайлысын таңдау ұсынылады. Тест нәтижесі білім алушының оқу ақпаратын қабылдаудың басым арнасын анықтауға және сәйкес оқыту стратегиясын құруға мүмкіндік беретін сандық коэффициенттер болып табылады [17].

Н. Флемингтің VARK-оқу стилдері әдістемесіне 254 студент қатысты. Тест қорытындысы нәтижесінде эксперименттік іріктеу тобы ішінде 23% визуалды, 29% аудиалды, 21% ауызша, 27% кинестетикалық (сурет 1).



1- сурет. Эксперименттік топ студенттерінің VARK-оқу стилдері бойынша бөлінуі

VARK моделі оқытудың бес стилін анықтайды: визуалды, аудиалды, ауызша, кинестетикалық, мультимодальды. Алғашқы төртеуінің әрқайсысы жеке оқыту әдістемесін

білдіреді. Мәселен, мысалы, объектінің пайда болуы әсер ететін студентке визуалды стратегия қолайлы, оған сәйкес оқу материалы блок-схемалар, суреттер, фотосуреттер, графиктер түрінде жақсы ұсынылған. Өз кезегінде, аудио, стратегия, ақпаратты ауызша жақсырақ қабылдайтын студенттерге жарамды, сондықтан тиімді оқыту үшін дыбыстық жазбалар мен пікірталастар қолданылады. Егер студент оқу материалын жазбаша түрде алғысы келсе, курстық ұғымдар тізімі, глоссарий, эссе түрінде ұсынуды көздейтін ауызша оқыту стратегиясына жүгінген жөн. Кинестетикалық стратегия ақпаратты түсіну үшін, оны іс жүзінде қолдануы керек, білім алушы үшін оңтайлы [5]. Өз кезегінде, мультимодальды стратегия бейімділігі ең күшті немесе эквивалентті бірнеше әдістерді қолдануды қамтиды. VARK оқыту моделі оқушының ойлау түріне байланысты оқуды саралауды білдіреді.

Сдуденттердің адаптивті оқыту барысындағы оқу әрекетінің саналы өзін-өзі реттеу үдерісінің стильдік ерекшеліктерін анықтау үшін В.И.Моросанованың «Студенттердің өзін-өзі реттеу стили» сауалнамалық әдістемесі қолданды. Адаптивті оқыту үшін оқытушы мен білім алушы келісіп оқу мазмұны мен оқыту әдістері мен технологияларын таңдайды. Білім алушылардың оқу іс-әрекетін өзін-өзі реттеу процестерін (оқытуды жоспарлау, оқытудың маңызды жағдайларын, бақылау және түзету процестерін және т.б. ескере отырып) және білім алушыда өзін-өзі басқару, өзін-өзі реттеу дағдылары мен тұлғалық сапаларын (тәуелсіздік, сенімділік, икемділік) дамытуға қойылатын талаптардың жоғарылауы жағдайында студенттердің өзін-өзі реттеуінің жеке стильдік ерекшеліктерін зерттеу студенттерді жоғары оқу орындарының жағдайына тиімді оқуына және сәтті бейімделуі үшін қажет. Осы мақсатта арнайы сауалнама әдістемесі өткізілді. Студенттер сауалнаманың 84 сұрағына жауап беріп, өзінің өзін-өзі реттеу стилін анықтады. Сауалнамалық әдістеменің 7 шкаласы бойынша – 1) Жоспарлау, 2) Модельдеу, 3) Бағдарламалау; 4) Нәтижені бағалау, 5) Өзіндік жұмыс, 6) Икемділік, 7) Сенімділік, әрбір студенттің жеке профилі жасалынды. Сонымен қатар эксперименттік топ пен бақылау топтарының ортақ профилі әзірленді (сурет 2).



2- сурет. Эксперименттік және бақылау тобындағы студенттердің өзін-өзі реттеу стильдері бойынша көрсеткіштері.

Диагностикалық зерттеу көрсеткендей эксперименттік және бақылау топтағы білім алушы студенттерінің өзін-өзі реттеу стилдері бірдей болып келеді – өзіндік жұмыс, жоспарлау мен бағдарламалауға бағытталған. Яғни студенттер өзіндік жұмысты орташа деңгейде жоспарлап өздерінің оқу әрекетін орындау үшін жеке және топтық жұмысты атқару үшін бағдарлама құруға дағдыланған. Бірақ, модельдеу дағдылары төмен, яғни оқу мақсаттарын дұрыс қоя алмайды және оларды әртүрлі жағдайларға байланысты икемді өзгерте алмайды. Сонымен қатар нәтижені бағалау дағдылары да төмен болып келеді, себебі өзін-өзі бағалау мен бақылау критерилер бойынша дұрыс құрастыра алмайды және оқу мотивациясы да төмен болып келеуі мүмкін. Бақылау тобындағы респонденттердің көрсеткіштерінің құрылымы эксперименттік тобымен ұқсас, бірақ, жоспарлау, бағдарламалау, өзіндік жұмыс икемділік деңгейі 1 децильге жоғары болып келеді. Икемділік деңгейі орташа деңгейде – 4 децильді құрайды.

Талқылау

Сонымен, адаптивті оқытудың артықшылықтарын қарастырайық. Оқушылар үшін артықшылықтарына білімді саралау, оқытудың әртүрлі сатыдағы қажеттіліктеріне сәйкес оқып тақырыпты түсінуін арттырады, және ең бастысы, студенттердің өзін-өзі реттеу дағдылары жетілдіріледі. Оқытушылар үшін жаңа уақыттағы оқу құралдары мен көмекші құралдарының пайда болуы, адаптивті оқыту технологиясының дамуы үлкен әсер тигізеді. Сонымен қатар, білім алушылар сәтсіздікке ұшырымас бұрын оқытушыға араласуға мүмкіндік береді. Оқу үрдісін қадағалауға және оқушылардың әлсіз жақтарына назар аударылады. Адаптивті оқыту кезінде топтық жұмыста да әр оқушыға жеке назар аударылады. Білім алушыларға сенімге негізделген оқыту тәсілі, әртүрлі деңгейдегі оқушыларға жекелеген мақсатты оқыту технологиясын ұсынады. Осыған қоса оқудың дараланған жолын құрастырып, уақытты тиімді жұмсайды.

Адаптивті оқыту шеше алатын ең негізгі мәселелер, біріншіден, көптеген білім алушылар материалды өзінің талаптарына, қабілеттері мен мүмкіндіктеріне қарай меңгере алады. Барлық тапсырмаларды орындау барысында білім алушы оқытушымен келісіп цифрлық оқыту технологиялары арқылы тікелей тексеріп бағалайды және студенттер арасында өзара бағалау тиімді болып білім сапасы жоғарылайды.

Қорытынды

Қорытындылай келе, адаптивті оқыту технологиясы, басқа оқыту технологиялар сияқты, оны қолданудың негізгі принциптеріне негізделген. Біз жеке белсенділік жағдайында оқу процесін адаптациялау туралы айтып отырғандықтан, даралық, тұлға, рефлексия сияқты іргелі жеке категориялар туралы айта алмаймыз. Сондықтан, ең алдымен, адаптивті оқыту технологиясы география сабақтарында оқыту мен оқу процесін ұйымдастыруда жалпы теориялық мағынада да, практикалық тұрғыдан да оқу процесін даралау принципі негізінде жүзеге асырылуы керек.

АОТ оқу процесінде әр адам өзінің оқуының түпкі мақсатына қарай жылжып, оқу процесінің қалай өтіп жатқанын және білім алушы жеке басының барлық әлеуетін пайдаланылатындығын үнемі сезініп, түсінуі өте маңызды. Сонымен қатар, оқу процесінде сәттілік принципі арқылы пәнді оқуға деген қызығушылықты үнемі ұстап тұрудың ең маңызды қағидасы мен шарты. АОТ негізінде студенттерде өзін-зі реттеу стильдері мен дағдылары, коммуникативтік құзыреттілігі қалыптаса алады. Осылайша, АОТ зерттеу процесінде табысты принципін сақтаудың кепілі деп айта аламыз.

Сонымен, адаптивті оқыту технологиясы – оқушының жеке қабілеті мен қажеттіліктерін ескеруді көздейтін заманауи оқыту технологиясы. Адаптивті білім беру ортасында ақпараттық-коммуникациялық және цифрлық технологиялар білім беру субъектілері арасындағы табысты өзара әрекеттесуді қамтамасыз ететін адаптивті білім беруді тәжірибеде жүзеге асыруды мүмкін етеді. Бұл оқу процесінің әрбір білім алушыға бейімделуін қамтамасыз етеді. Адаптивті оқыту әлдеқайда ыңғайлы және тиімді деп ойлаймыз. Мұндай оқыту жүйесі білім беру мен оқуға үлкен әсер етеді, өйткені бұл оқыту бағдарламасы білім алушының білім деңгейін анықтайды, соның арқасында ол білім беру процесіне еніп, материалды жақсы игереді. Болашақта АОТ әзірлеу және қолдау үшін тиімді болуы керек. АОТ білім алушылардың ерекшеліктері мен білім деңгейлері әділ бағаланып студенттерге арналған ұсыныстар да оңтайлы болады. Өзін-өзі реттеу дағдылары негізінде білім алушылар өз білімі үшін саналы бақылау мен жауапкершілікті алуға ынталандыру үшін жол береді. Аталған қорытындылар келесі кезеңде адаптивті оқыту технологиясының моделі мен дизайның құрудың ғылыми негіздері мен дидактикалық тетіктерін анықтауға негіз болады.

Әдебиеттер тізімі

1. Brusilovsky P. Adaptive and Intelligent Web-based Educational Systems// International Journal of Artificial Intelligence in Education – 2003. – №13 (2–4). – P. 159–172.
2. Carbonell J. R. AI in CAI: An Artificial-Intelligence Approach to Computer-Assisted Instruction. *IEEE Transactions on Man-Machine Systems*, vol. 11, no. 4, pp. 190-202, Dec. 1970, doi: 10.1109/TMMS.1970.299942.
3. Castañeda L., Selwyn N. (2018). More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0109-y>
4. Castro, R. (2019). Blended learning in higher education: Trends and capabilities. *Education and Information Technologies*, 24(4), 2523-2546. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1222389>
5. Гуслова М. Н. (2010) Инновационные педагогические технологии : учеб. пособие для сред. проф. Образования. М.: Академия.
6. Растринин Л.А., Эренштейн М.Х. (1988) Адаптивное обучение с моделью обучаемого. Рига: Зинатне, 1988. - 160 с.
7. «Биология сабағында бейімді-белсенді оқыту» педагогтердің біліктілігін арттыру курсының білім беру бағдарламасы. Астана қ., «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ. Педагогикалық шеберлік орталығы, 2022.
8. Nodine, T. R. (2016). How did we get here? A brief history of competency-based higher education in the United States. *The Journal of Competency-Based Education*, 1(1), 5-11. <https://doi.org/10.1002/cbe2.1004> (кіру 16.02.2023).
9. Xie, H., Chu, H.-C., Hwang, G.-J., & Wang, C.-C. (2019). Trends and development in technology-enhanced adaptive/personalized learning: A systematic review of journal publications from 2007 to 2017. *Computers & Education*, 140, 103599. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103599> (кіру 11.02.2023).
10. Жетписбаева Б.А., Дьяков Д.В., Изотова А.С. (2022) Теоретические представления зарубежных исследователей о смешанном обучении (blended learning) // Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана Серия «Педагогические науки». Том 65, № 2. DOI: <https://doi.org/10.48371/PEDS.2022.65.2.001> (кіру 17.02.2023).
11. Бахишева С.М., Сагинов К.М., Кажиякпарова Ж.С., Мұхтар З.Ф. (2022) Аралас оқыту: заманауи үрдістері, тәжірибесі және технологиялық мүмкіндіктері // Вестник Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева. Серия: Педагогика. Психология. Социология. Том 141 № 4.
12. Lavieri E. (2014). A Study of Adaptive Learning for Educational Game Design. ProQuest UMI. ISBN 9781321049602.
13. Weiss D. J. (Ed.) (2005) *New Horizons in Testing: Latent Trait Test Theory and Computerized Adaptive Testing*. NY.: Academic Press.
14. Кречетов И.А., Романенко В.В. (2020) Реализация методов адаптивного обучения // Вопросы образования. №2. С. 252-277
15. Современные образовательные технологии: учебное пособие / под ред. Бордовской Н.В. М.: КНОРУС, 2011. - 432 с.
16. Геймификация в образовании: виды, компоненты, примеры. Источник: <https://vuz24.ru/news/fakty-i-sobytiya/gejmifikaciya-v-obrazovanii-vidy-komponenty-primery> (кіру 18.01.2023).

17. Suresh Kumar, D.N. (2018) 6 benefits you should know about adaptive learning in corporate training. eLearning Industry. Retrieved from: <https://elearningindustry.com/adaptive-learning-in-corporate-training-benefits-know>

References

1. Brusilovsky P. (2003). Adaptive and Intelligent Web-based Educational Systems. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. №13 (2–4). P. 159–172.
2. Carbonell J. R. (1970). AI in CAI: An Artificial-Intelligence Approach to Computer-Assisted Instruction. *IEEE Transactions on Man-Machine Systems*, vol. 11, no. 4, pp. 190-202, doi: 10.1109/TMMS.1970.299942.
3. Castañeda L., Selwyn N. (2018). More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0109-y>
4. Castro R. (2019). Blended learning in higher education: Trends and capabilities. *Education and Information Technologies*, 24(4), 2523-2546. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1222389>
5. Guslova M.N. (2010). Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii: ucheb. posobie dlja sred. prof. obrazovaniya. [Innovative pedagogical technologies: a manual for the secondary prof. education]. M.: Academia [in Russ.]
6. Rastrigin L.A., Ehrenshtein M.H. (1988). Adaptivnoe obuchenie s model'ju obuchaemogo [Adaptive learning with a learner model]. Riga: Zinatne. 160 p. [in Russ.]
7. «Biologiya sabagynda bejimdi-belsendi okytu» pedagogterdin biliktiligin arttyru kursynyn bilim beru bagdarlamasy. Astana, «Nazarbaev Ziyatkerlik mektepteri» DBBU. Pedagogikalyk sheberlik ortalgy [Educational program of the advanced training course of teachers "Adaptive-active training in biology lessons". Astana, AEO "Nazarbayev Intellectual Schools". Center for pedagogical excellence]. 2022. [in Kazakh]
8. Nodine T. R. (2016). How did we get here? A brief history of competency-based higher education in the United States. *The Journal of Competency-Based Education*, 1(1), 5-11. <https://doi.org/10.1002/cbe2.1004> [In Scopus] (kipy 16.02.2023).
9. Xie, H., Chu, H.-C., Hwang, G.-J., & Wang, C.-C. (2019). Trends and development in technology-enhanced adaptive/personalized learning: A systematic review of journal publications from 2007 to 2017. *Computers & Education*, 140, 103599. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103599> (accessed 11.02.2023).
10. Zhetpisbayeva B.A., Dyakov D.V., Izotova A.S. (2022). Teoreticheskie predstavleniya zarubezhnyh issledovatelej o smeshannom obuchenii (blended learning) [Theoretical ideas of foreign researchers about blended learning]. Bulletin of Ablai Khan KazUIRandWL, Series "Pedagogical sciences". Vol. 65, № 2. DOI: <https://doi.org/10.48371/PEDS.2022.65.2.001> (accessed 17.02.2023) [in Russ.]
11. Bakhisheva S. M., Saginov K. M., Kazhiakparova Zh.S., Mukhtar Zh.S. (2022) Aralas okytu: zamanai urdisteri, tazhibesi zhane tekhnologiyalyk mymkindikteri. Vestnik Evrazijskogo nacional'nogo universiteta imeni L.N. Gumileva. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociologiya. [Mixed learning: modern trends, experience and technological opportunities. Bulletin of the Eurasian National University named after L. N. Gumilev. Series: Pedagogy. Psychology. Sociology. Vol. 141. No. 4. [in Kazakh]
12. Lavieri E. (2014). A Study of Adaptive Learning for Educational Game Design. ProQuest UMI. ISBN 9781321049602.
13. Weiss D. J. (Ed.) (2005). New Horizons in Testing: Latent Trait Test Theory and Computerized Adaptive Testing. NY.: Academic Press.
14. Krechetov I.A., Romanenko V.V. (2020). Realizaciya metodov adaptivnogo obucheniya [Implementing the Adaptive Learning Techniques]. *Voprosy obrazovaniya*. №2. P. 252-277 [in Russ.]
15. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii: uchebnoe posobie / pod red. Bordovskoj N.V. [Modern educational technologies: a textbook / ed. Bordovskaya N.V.] M.: KNORUS, 2011. 432 p. [in Russ.]
16. Gejmifikaciya v obrazovanii: vidy, komponenty, primery [Gamification in education: types, components, examples]. Retrieved from: <https://vuz24.ru/news/fakty-i-sobytiya/gejmifikaciya-v-obrazovanii-vidy-komponenty-primery> (accessed 18.01.2023) [in Russ.]
17. Suresh Kumar, D.N. (2018). 6 benefits you should know about adaptive learning in corporate training. eLearning Industry. Retrieved from <https://elearningindustry.com/adaptive-learning-in-corporate-training-benefits-know>

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ АҚПАРАТ

Турсынова Таңғал Турсыновна - педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық Университеті. Мекенжай: Қазақстан, Астана қ., 010000; tangalitt@mail.ru

Сагинов Кайрат Мырзабаевич - Педагогика бойынша PhD доктор, аға оқытушы, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық Университеті. Мекенжай: Қазақстан, Астана қ., 010000; kairatsaginov@mail.ru

Бахишева Светлана Мендығалиевна - педагогика ғылымдарының докторы, қауымдыстырылған профессор, Батыс Қазақстан инновациялық-технологиялық университеті. Мекенжай: Қазақстан Республикасы, 090000, Орал, Н. Назарбаев даңғылы, 208; sbakhish@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Турсынова Таңғал Турсыновна - кандидат педагогических наук, доцент, Евразийский Национальный Университет имени Л.Н.Гумилева. Адрес: Казахстан, 010000, г.Астана, ул. Сатпаева, 2; tangalitt@mail.ru

Сагинов Кайрат Мырзабаевич - доктор PhD по педагогике, старший преподаватель, Евразийский Национальный Университет имени Л.Н.Гумилева. Адрес: Казахстан, 010000, г.Астана, ул. Сатпаева, 2; kairatsaginov@mail.ru

Бахишева Светлана Мендығалиевна - доктор педагогических наук, ассоциированный профессор, Западно-Казахстанский инновационно-технологический университет. Адрес: Казахстан, 090000, Уральск, пр. Н.Назарбаева 208; sbakhish@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Tangal T. Tursynova - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University. Address: Kazakhstan, 010000, Astana, 2 Satpaev Street; tangalitt@mail.ru

Kairat M. Saginov - PhD in pedagogy, senior teacher, L.N. Gumilyov Eurasian National University. Address: Kazakhstan, 010000, Astana, 2 Satpaev Street; kairatsaginov@mail.ru

Svetlana M. Bakhisheva - Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, West Kazakhstan University of Innovation and Technology. Address: Kazakhstan, 090000, Uralsk, N.Nazarbayev Ave. 208; sbakhish@mail.ru

Редакцияға түсті / Поступила в редакцию / Received 21.01.2023
Жариялауға қабылданды / Принята к публикации / Accepted 12.06.2023

«Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің Хабаршысы» журналына мақалалар жариялау

ТАЛАПТАРЫ

1. Бұрын жарияланбаған, түпнұсқалық ғылыми жұмыстар қабылданады.
2. Журнал төмендегідей бөлімдер бойынша ғылыми-педагогикалық мазмұндағы мақалаларды жариялайды: Педагогикалық білім беру мен әлеуметтік-гуманитарлық ғылымдардың өзекті мәселелері; Оқу пәндерін оқыту әдістемесі.
3. Жұмыста мәселенің өзектілігі (теориялық, ғылыми-практикалық мағынасы, әдістер мен технологиялардың практикада қолданылуы) сипатталу керек.
4. Мақалада сипатталған тақырып бойынша теориялық көзқарастар және негізгі әдебиеттерден басқа өзінің теориялық немесе қолданбалы зерттеулер нәтижесі (ғылыми көзқарасты таңдау негіздемесі, ғылыми жаңашылдық, мақсат қою, міндетті шешу, салыстырмалы зерттеулер, талдау) ұсынылу керек.
5. Ғылыми жұмыс құрылымына мақала атауы, аңдатпа, түйін сөздер, негізгі ережелер, Кіріспе, Материалдар мен әдістер, Талқылау, Қорытынды, Қаржыландырылу туралы ақпарат (бар болса), Әдебиеттер тізімі кіреді. Әрбір түпнұсқалық мақалада (әлеуметтік-гуманитарлық бағытты қоспағанда) зерттеу нәтижесінің жаңадан енгізілуі қамтамасыз етіледі, жабдықтар мен материалдардың құрастырылуы көрсетілген зерттеу әдістемесі, деректерді статистикалық өңдеу әдістері және өнімділікті қамтамасыз етудің басқа тәсілдері көрсетіле отырып сипатталады.
6. Әдебиеттер тізімі 15 ғылыми еңбектен кем болмауы тиіс.
7. Мақалада Scopus немесе Web of Science базаларымен индекстелген 2020-2023 жылдардағы шетелдік авторлардың ағылшын тіліндегі жұмыстарына мазмұнды сілтеме берілуі тиіс.
8. Барлық мақалалар плагиатқа тексеріледі. Плагиат анықталған жағдайда мақала қарастырылмайды, оның авторына журналға ары қарай мақала жариялауға рұқсат етілмейді.
9. Авторлар өзінің ғылыми еңбектерін артық цитаталаудан, сондай-ақ мақалаға тиісті сілтемелерді ресімдемей-ақ өзінің бұрын жарияланған материалын енгізуден аулақ болуы керек.
10. Бір мақалаға бір автордан үш авторға дейін рұқсат етіледі.
11. Журналдың бір нөміріне бір автордан 1 (бір) мақала ғана қабылданады, екі немесе үш авторлық болған жағдайда сол автордың екінші мақаласы редакция алқасының қалауы бойынша жарияланады.

Техникалық талаптар

1. Мәтін Microsoft Word редакторында, Times New Roman шрифті, 11 пт өлшемі, 1 аралық, поля барлық жерде 2 см-мен теріледі.
2. Мақаланың көлемі - 3000 сөзден кем 5000 сөзден артық емес (мақала атауы, авторлар туралы мәлімет, аңдатпа, түйін сөздер, әдебиеттер тізімін есепке алмағанда).
3. Мақаланың бірінші бетіндегі жоғарғы сол жақ бұрышында FTAXP - ғылыми-техникалық ақпараттың халықаралық рубрикаторы көрсетіледі. FTAXP www.grnti.ru сайтында анықталады.
4. Мақала атауы бас әріптермен жазылады.
5. Авторлар туралы мәліметтер (аты-жөні, әкесінің аты, тегі, мекеме атауы, қаласы, елі, автор-корреспонденттің e-mail).
6. Аңдатпа көлемі 150 сөзден кем емес, бұнда жүргізілген зерттеу жұмыстарының қысқаша және нақты сипаттамасы, зерттеудің мақсаты, әдістері және негізгі нәтижелері келтіріледі.
7. Түйін сөздер 5-тен 8-ге дейін сипатталған тақырып үшін ойлаудың маңыздылық деңгейімен беріледі. Түйінді сөздер зат есімдер, жалқы есімдер, географиялық атаулар, сөз тіркестері болуы мүмкін. Сын есімдер, сөйлемдер, қысқартулар (мысалы КСРО, БҰҰ, ДНҚ), сөйлемдер кілт сөздер бола алмайды.
8. **Аббревиатуралар мен қысқартулар** жалпыға таныс мәліметтерді қоспағанда мәтінде бірінші қолданыс кезінде мағынасы көрсетіліп берілу керек.
9. Берілген суреттер, графиктер, кестелер саны мақалада 5-тен аспауы керек. Әрбір суреттер, графиктер, кестелерде дереккөз көрсетілуі керек (Дереккөз: stat.gov.kz немесе автор құрастырды).
10. **Формулалар мен белгілер** Microsoft Equation және Microsoft Word форматында орындалады, нөмірленеді, мәтінде оларға сілтеме беріледі.
11. Әдебиеттер тізімінде тек мәтінде берілген сілтемелер көрсетілген дереккөздер болуы керек. Дереккөздердің нөмірленуі мәтіндегі сілтемелер бойынша белгіленеді. Әдебиеттер тізіміндегі дереккөздер төмендегідей түрде ресімделеді:
 - Fink L.D. (2016) Five High Impact Teaching Practices. Collected Essays on Learning and Teaching (CELT). Vol. IX. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104478.pdf>
 - Нисская А.С., Савина Е.В. (2018) Общение педагогов и родителей. Анализ взглядов и предпочтений для позитивной коммуникации // Современное дошкольное образование. № 3. С.4-11.
 - Әбдиев К.С., Амзеева Б.Ш. (2019) Ұлттық мониторинг нәтижелерін түсіндіру мәселелері // Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің Хабаршысы. № 4 (80), 223-230 б.

Негізгі әдебиеттер тізімінен кейін әдебиеттер тізімі транслитерацияда (кириллицадан латыншаға) және жұмыстың атауы ағылшын тіліндегі аудармасымен беріледі.

12. Әдебиеттерге сілтемелер мәтінде сілтеме алынған бет көрсетіле отырып, дереккөз нөмірімен және тік жақшада беріледі: [1; 15]. Пікір берілмеген (лицензиясы жоқ), ғылыми сипаттамасы жоқ баспалар сілтемелері қажет емес.

13. Әдебиеттер тізімінен кейін түйін сөздермен екі аңдатпа беріледі: егер мақала қазақ тілінде жазылса, аңдатпалар орыс және ағылшын тілдерінде беріледі, егер мақала орыс тілінде болса, аңдатпалар қазақ және ағылшын тілдерінде беріледі, ағылшын тіліндегі мақалада аңдатпалар қазақ және орыс тілдерінде ресімделеді.

14. Аңдатпаның алдында мақаланың атауы, автор/лар туралы мәліметтер (аты, әкесінің аты, тегі, мекеме атауы, қала, елі, e-mail).

15. Мақаланың соңында **Автор/лар туралы мәлімет:** тегі, аты, әкесінің аты (толық), ғылыми дәрежесі, ғылыми атағы (бар болса), лауазымы, мекеме атауы толық, үш тілде (қазақша, орысша, ағылшынша), мекенжай, елі, қала, индекс, көше, үй, email беріледі

16. Мәтіннің грамматика, стилистика, пунктуациясы тиянақты тексерілуі тиіс. Мақала техникалық талаптарға сәйкес келмеген жағдайда, авторға/ларға толықтырылуға жіберіледі.

Мақаланың қаралу және қабылдану мерзімі

Шығарылым	Мақаланың қабылдану мерзімі	Мақаланың қарастырылу мерзімі	Жарияланым мерзімі
№ 1	1 ақпанға дейін	20 наурызға дейін	30 наурыз
№ 2	1 мамырға дейін	20 маусымға дейін	30 маусым
№ 3	1 қыркүйекке дейін	20 қыркүйекке дейін	30 қыркүйек
№ 4	1 қарашаға дейін	20 желтоқсанға дейін	30 желтоқсан

Мақала vestnik.kazmkpu.kz сайтында онлайн түрінде жіберіледі.

Редакциялау және рецензиялау тәртібі

1. Мақаланың алынғаны туралы ақпарат жұмыс редакцияға түскеннен кейін 3 жұмыс күніне дейінгі мерзімде авторларға жіберіледі.

2. Мақаланы өңдеудің орташа мерзімі 1 айдан 3 айға дейін мерзімді құрайды.

3. Редакцияға түскен мақала бойынша авторларға журнал редакторы қол қойған түсініктемелер жіберіледі. Түсініктемелер мақаланың жалпы бағасы, техникалық ресімдеу, баяндау логикасы, әдебиеттер бойынша т.б. ескертулерден тұрады.

4. Алынған түсініктемелерге жауап ретінде авторлар мәтінге сәйкес түзетулер енгізіп, мәтіннің өзгертілген нұсқасын жібереді.

5. Редакция алқасы авторларға мақала талаптарға толық сәйкес келмейінше түсініктемелер жібереді. Редакция алқасы түсініктемелері авторлар тарапынан орындалмаған жағдайда редактордың хат алмасуды тоқтатуға құқы бар.

6. Авторлардан мақаланың редакция жіберген нұсқасына түзетулер енгізу қатаң талап етіледі.

7. Мақала мәтіні талаптарға толық сәйкес келгеннен кейін редакция алқасы мақаланы екі анонимді ішкі және сыртқы рецензиялауға (double-blind review) жібереді. Ішкі рецензиялауға журналдың редакциялық кеңесі және редакция алқасы мүшелері, сыртқы рецензиялауға мамандық саласы мақала тақырыбына жақын тәуелсіз сараптамашылар тартылады.

8. Рецензентке мақала мәтіні (авторлар туралы мәліметсіз) және рецензия формасы жолданады.

9. Рецензиялау мерзімі рецензенттің мүмкіндігіне байланысты, бірақ мақала алынған күннен бастап 1 айдан аспау керек. Рецензия алынбаған жағдайда мақала басқа сараптамашыға рецензиялануға жіберіледі.

10. Әр мақалаға кемінде екі тәуелсіз рецензия алынуы тиіс.

Мақаланың жарияланым құны - 7500 теңге. Шетелдік авторлардан (Қазақстан азаматы емес) жарияланым үшін төлем алынбайды. Редакциядан деректемелер көрсетіліп, мөр басылған мақаланың қабылданғаны туралы жазбаша ақпарат алынғанға дейін **төлем жасамауларыңызды өтінеміз.**

Журналдың авторлық нұсқасы

Журналдың кезекті нөмірі типографиядан шыққаннан кейін автор қағаз түріндегі 1 авторлық нұсқасын алады. Редакция қаладан тыс жерлердегі авторларға пошталық таратылымды жүзеге асыра алмайды.

Редакция автордың сұранысы бойынша алушы есебінен пошталық жедел таратылымды жүзеге асыра алады.

Редакция мекенжайы:

Қазақстан Республикасы, Алматы қ., 050000, Гоголь қ. 114, 1- корпус, 122- каб.

Тел.: +7 (727) 237 0018, <http://vestnik.kazmkpu.kz>, vestnik@kazmkpu.kz

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ

для публикации в журнале

«Вестник Казахского Национального Женского Педагогического Университета»

1. Принимаются ранее не опубликованные, оригинальные научные работы.
2. Журнал публикует статьи научно-педагогического содержания по следующим разделам: Актуальные вопросы педагогического образования и социогуманитарных наук; 2. Методика преподавания учебных дисциплин.
3. Работа должна содержать описание актуальности проблемы (теоретическое и научно-практическое значение, применение на практике методик и технологий).
4. Помимо обзора теоретических подходов и основной литературы по описываемой теме, статья должна представлять результаты собственного теоретического или прикладного исследования (обоснование выбора научного подхода, научная новизна, постановка цели, решение задач, сравнительные исследования, эксперимент).
5. Структура научной статьи включает название, аннотации, ключевые слова, основные положения, Введение, Материалы и методы, Результаты, Обсуждение, Заключение, Информацию о финансировании (при наличии), Список литературы. В каждой оригинальной статье (за исключением социально-гуманитарного направления) обеспечивается воспроизводимость результатов исследования, описывается методология исследования с указанием происхождения оборудования и материалов, методов статистической обработки данных и других способов обеспечения воспроизводимости.
6. Список литературы должен содержать не менее 15 источников.
7. В статье должны даваться содержательные ссылки на работы зарубежных авторов на иностранном языке за последние три года, индексируемые базами Scopus или Web of Science.
8. Все статьи проверяются на плагиат. В случае обнаружения плагиата статья отклоняется от рассмотрения, а ее автору будет отказано в дальнейших публикациях в журнале.
9. Авторы должны избегать избыточного самоцитирования, а также включения в статью собственного ранее опубликованного материала без оформления соответствующих ссылок.
10. Допускается от одного до трех авторов на одну статью.
11. В один номер журнала принимается не более 1 статьи от одного автора, в случае двойного или тройного соавторства публикация второй статьи того же автора - по усмотрению редколлегии.

Технические требования

1. Текст набирается в редакторе Microsoft Word, шрифт Times New Roman, размер 11 пт, интервал 1, поля – везде 2 см.
2. **Объем статьи** – не менее 3000 слов и не более 5000 слов (без учета названия статьи, сведений об авторах, аннотаций, ключевых слов, списка литературы).
3. В верхнем левом углу на 1-ой странице статьи указывается **МРНТИ** - международный рубрикатор научно-технической информации. МРНТИ определяется на сайте www.grnti.ru
4. **Название статьи** пишется ЗАГЛАВНЫМИ буквами.
5. **Данные об авторах:** инициал имени, инициал отчества, фамилия, название организации, город, страна, email автора- корреспондента.
6. **Аннотация** объемом не менее 150 слов должна давать краткое и ясное описание проблемы, цели, методов и основных результатов проведенного исследования.
7. **Ключевые слова** в количестве от 5 до 8 приводятся по степени смысловой важности для описываемой темы. Ключевыми словами могут быть существительные, имена собственные, географические названия, словосочетания. Не могут быть ключевыми словами прилагательные, предложения.
8. **Аббревиатуры и сокращения**, за исключением заведомо общеизвестных, должны быть расшифрованы при первом употреблении в тексте.
9. Количество приводимых **рисунков, графиков, таблиц** в статье не более пяти. Каждый рисунок, график, таблица сопровождаются указанием источника (Источник: stat.gov.kz или Источник: составлено автором).
10. **Формулы и символы** выполняются в формате Microsoft Equation и Microsoft Word, нумеруются, в тексте даются ссылки на них.
11. **Список литературы** должен содержать только те источники, на которые даются ссылки в тексте. Нумерация источников – по мере появления в тексте. Источники в списке литературы оформляются следующим образом:
Fink L.D. (2016) Five High Impact Teaching Practices. Collected Essays on Learning and Teaching (CELT). Vol. IX. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104478.pdf>

Нисская А.С., Савина Е.В. (2018) Общение педагогов и родителей. Анализ взглядов и предпочтений для позитивной коммуникации // Современное дошкольное образование. № 3. С.4-11

Әбдиев К.С., Амзеева Б.Ш. (2019) Ұлттық мониторинг нәтижелерін түсіндіру мәселелері // Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің Хабаршысы. № 4 (80), 223-230 б.

После основного списка литературы дается список литературы в транслитерации (с кириллицы на латиницу) и переводом названия работы на английский язык.

12. **Ссылки на источники** указываются в тексте в прямых скобках с указанием номера источника и страницы, на которую дается ссылка: [1; 15]. Ссылки на нецензурируемые издания, издания ненаучного характера не желательны.

13. После списка литературы даются **две аннотации** с ключевыми словами: если статья написана на казахском языке, даются аннотации на русском и английском языках; если статья на русском языке - аннотации на казахском и английском языках, если статья на английском языке - аннотации на казахском и русском языках.

14. Перед аннотацией дается название статьи, данные об авторе/ах (инициал имени, инициал отчества, фамилия, название организации, город, страна, email).

15. В конце статьи приводятся на 3 языках (русском, казахском, английском) **Сведения об авторе/ах:** фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень, ученое звание (если есть), должность, название организации полностью. Адрес: страна, город, индекс, улица, дом; email.

16. Текст статьи должен быть тщательно проверен на грамматику, стилистику и пунктуацию. Статьи, не соответствующие техническим требованиям, возвращаются на доработку.

Сроки приема и рассмотрения статей

Выпуск	Срок принятия статей	Срок рассмотрения статей	Публикация
№ 1	до 1 февраля	до 20 марта	30 марта
№ 2	до 1 мая	до 20 июня	30 июня
№ 3	до 1 сентября	до 20 сентября	30 сентября
№ 4	до 1 ноября	до 20 декабря	30 декабря

Статьи подаются онлайн на сайте: vestnik.kazmkpu.kz

Порядок редактирования и рецензирования

11. Сообщение о получении статьи отправляется авторам в срок до 3 рабочих дней после получения.

12. Средний срок обработки статьи составляет от 1 до 3 месяцев.

13. По каждой полученной редакцией статье авторам направляется комментарий, подписанный редактором журнала. Комментарий содержит общую оценку статьи, замечания по техническому оформлению, содержанию, логике изложения, источникам и т.д.

14. В ответ на полученный комментарий, авторы вносят соответствующие исправления в текст и направляют доработанную версию статьи.

15. Редакция направляет авторам комментарии до приведения статьи в полное соответствие с требованиями. В случае, если рекомендации редакции не выполняются авторами, редактор оставляет за собой право прекратить переписку.

16. Авторам настоятельно рекомендуется вносить правки в ту версию статьи, которую направляет редактор.

17. После приведения текста статьи в полное соответствие с требованиями, редакция направляет статью на двойное анонимное рецензирование (double-blind review), которое может быть как внутренним, так и внешним. К внутреннему рецензированию привлекаются члены редакции и редакционного совета журнала, к внешнему – независимые эксперты, чья область научных интересов близка тематике статьи.

18. Рецензенту направляется текст статьи (без данных об авторах) и форма рецензии.

19. Срок рецензирования зависит от возможностей рецензента, но не должен превышать 1 месяц с момента получения статьи. При неполучении рецензии статья направляется на рецензирование другому эксперту.

20. На каждую статью должно быть получено не менее двух независимых рецензий.

Стоимость за публикацию статьи - 7500 тенге. С зарубежных авторов (не-граждан Казахстана) оплата за публикацию не взимается. Просьба **не производить оплату** до получения письменного сообщения от редакции о приеме статьи в печать, с указанием реквизитов.

Авторский экземпляр журнала. После выхода из типографии соответствующего номера журнала, автор получает бесплатно 1 авторский экземпляр в бумажной форме. Редакция не имеет возможности осуществлять почтовую рассылку иногородним авторам. По запросу автора, почтовая экспресс-рассылка осуществляется редакцией за счет получателя.

Адрес редакции: Республика Казахстан, г. Алматы, 050000, ул. Гоголя 114, корпус 1, каб. 122

Тел.: +7 (727) 237-00-18. E-mail редакции: vestnik@kazmkpu.kz Веб-сайт: <http://vestnik.kazmkpu.kz>

REQUIREMENTS FOR ARTICLES

1. Previously unpublished, original scientific papers are accepted.
2. The journal publishes articles of scientific and pedagogical content in the following sections: 1. Topical issues of pedagogical education and socio-humanitarian sciences; 2. Methods of teaching academic disciplines.
3. The Paper should contain a description of the relevance of the problem (theoretical and scientific-practical significance, practical application of methods and technologies).
4. In addition to the review of theoretical approaches and the main literature on the described topic, the article should present the results of its own theoretical or applied research (justification of the choice of scientific approach, scientific novelty, goal setting, problem solving, comparative research, experiment).
5. The structure of the scientific article includes the title, abstracts, keywords, main provisions, introduction, materials and methods, results, discussion, conclusion, information about funding (if available), references. Each original article (with the exception of the socio-humanitarian direction) ensures the reproducibility of the research results, describes the research methodology with an indication of the origin of equipment and materials, methods of statistical data processing and other ways to ensure reproducibility.
6. The list of references should contain at least 15 sources.
7. The article should contain meaningful links to the works published in 2020-2023, indexed by Scopus or Web of Science databases.
8. All articles are checked for plagiarism. If plagiarism is detected, the article is rejected from consideration, and its author will be refused further publications in the journal.
9. Authors should avoid excessive self-citation, as well as including their own previously published material in the article without making appropriate references.
10. It is allowed from one to three authors per article.
11. No more than 1 article from one author is accepted in one issue of the journal. In case of double or triple co-authorship, the publication of a second article by the same author is at the discretion of the editorial Board.

Technical requirements

1. The Text is typed in the Microsoft Word, Times New Roman font, size 11 PT, interval 1, margins - everywhere 2 cm.
 2. The volume of article – not less than 3,000 words and not more than 5,000 words (excluding title, information about authors, abstracts, keywords, references).
 3. In the upper-left corner on the 1st page of the article is indicated IRSTI - international rubricator of scientific and technical information. IRSTI is determined on the site www.grnti.ru
 4. The title of the article should be written in CAPITAL letters.
 5. Data about the authors: first name, middle name, last name, organization name, city, country, email of corresponding author.
 6. An abstract of at least 150 words should give a brief and clear description of the problem, purpose, methods and main results of the research.
 7. Keywords in the number from 5 to 8 are given according to the degree of semantic importance for the described topic. Keywords can be nouns, proper names, geographical names, and phrases. Keywords can not be adjectives or sentences.
 8. Abbreviations and abbreviations, with the exception of well-known abbreviations, must be deciphered when first used in the text.
 9. The number of the given illustrations, diagrams, tables not more than five. Each figure, graph, and table is accompanied by an indication of the source (Source: stat.gov.kz or Source: compiled by the author).
 10. Formulas and symbols are executed in Microsoft Equation and Microsoft Word format, numbered, and links to them are given in the text.
 11. The list of references should contain only those sources to which reference is made in the text. Sources are numbered as they appear in the text. Sources in the list of references are arranged as follows:
Fink L.D. (2016) Five High Impact Teaching Practices. Collected Essays on Learning and Teaching (CELT). Vol. IX. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104478.pdf>
Нисская А.С., Савина Е.В. (2018) Общение педагогов и родителей. Анализ взглядов и предпочтений для позитивной коммуникации // Современное дошкольное образование. № 3. С.4-11.
Әбдиев К.С., Амзеева Б.Ш. (2019) Ұлттық мониторинг нәтижелерін түсіндіру мәселелері // Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің Хабаршысы. № 4 (80), 223-230 б.
- After the main list of references, a list of references is given in transliteration (from Cyrillic to Latin) and a translation of the title of the work into English.

12. References to sources are indicated in the text in straight brackets with the number of the source and the page to which the link is given: [1;15]. Links to non-reviewed or non-scientific publications are not desirable.

13. After the list of references are given two annotations with keywords: if the article is written in Kazakh language, are given annotations in Russian and English; if the article in Russian - abstract in Kazakh and English, if the article in English - abstract in Kazakh and Russian languages.

14. Before the abstract is given the title of the article, information about the author (first name, patronymic, last name, organization name, city, country, email).

15. At the end of the article is given full information about the author/s in 3 languages (Russian, Kazakh, English): surname, name, patronymic, academic degree, academic title (if any), title, name of the organization. Work address: country, city, zip code, street, house; author's email.

16. The text of the article should be thoroughly checked for grammar, style and punctuation. Articles that do not meet the technical requirements are returned for revision.

Terms of acceptance and review of articles

<i>Issue</i>	<i>Deadline for accepting articles</i>	<i>Deadline for reviewing articles</i>	<i>Publication</i>
No 1	February 1	March 20	March 30
No. 2	May 1	June 20	June 30
No. 3	September 1	September 20	September 30
No. 4	November 1	December 20	December 30

Articles should be submitted online at the web-site: **vestnik.kazmkpu.kz**

The procedure of editing and review

1. Notification of receipt of the article is sent to the authors within 3 days after receipt.

2. Average processing time of the article is from 1 to 3 months.

3. For each article received by the editorial Board, the authors are sent a comment signed by the editor of the journal. The comment contains a General assessment of the article, comments on the technical design, content, presentation logic, sources, etc.

4. In response to the received comment, the authors make appropriate corrections to the text and send a revised version of the article.

5. The editorial Board sends comments to the authors before bringing the article into full compliance with the requirements. If the recommendations of the editorial Board are not implemented by the authors, the editor reserves the right to terminate the correspondence.

6. Authors are strongly encouraged to make edits to the version of the article that the editor sends.

7. After bringing the text of the article in full compliance with the requirements, the editorial Board sends the article for a double-blind review, which can be both internal and external. Internal review involves members of the editorial Board, external review involves independent experts whose research interests are close to the subject of the article.

8. The reviewer is sent the text of the article (without information about authors) and the review form.

9. The review period depends on the capabilities of the reviewer, but should not exceed 1 month from the date of receipt of the article. If the review is not received, the article is sent for review to another expert.

10. Each article must receive at least two independent reviews.

The cost for publishing an article is 7500 KZT. Foreign authors (non-citizens of Kazakhstan) are not charged for publication.

Courtesy copy

After leaving the printing house of the corresponding issue of the journal, the author may receive 1 courtesy copy in paper form free of charge.

The Editorial Board does not have the ability to send mail to nonresident authors. At the request of the author, Express mail is sent by the editorial office at the expense of the recipient.

Our address: Republic of Kazakhstan, Almaty, 050000, Gogol str., 114, building 1, office 122.

Tel.: +7 (727) 237 00 18, e-mail: vestnik@kazmkpu.kz

web-site: <http://vestnik.kazmkpu.kz>

ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ ҚЫЗДАР ПЕДАГОГИКАЛЫҚ
УНИВЕРСИТЕТІ **ХАБАРШЫСЫ**

ВЕСТНИК
КАЗАХСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ЖЕНСКОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

BULLETIN
OF KAZAKH NATIONAL WOMEN'S TEACHER TRAINING
UNIVERSITY

№2 (94) 2023

<http://vestnik.kazmkpu.kz>
email: vestnik@kazmkpu.kz

26.06.2023 ж. қол қойылды. Пішімі 60x84 1/16
Компьютерлік терілім.
Әріп түрі «Calibri»
Шартты баспа табағы 7,5
Таралымы 300 дана
Тапсырыс № 53

«Қыздар университеті» баспасы.
050000, Алматы, Гоголь көшесі, 116 үй